

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

UNIDAD DE POSTGRADO

**“ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE,
MOTIVACIÓN PARA EL ESTUDIO Y
COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES
DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA
UNMSM”**

TESIS

**Para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología con mención en
Psicología Educativa**

AUTOR

Pilar Paucar Miranda

Lima – Perú

2015

Índice	Páginas
Resumen	4
Abstarct	5
Introducción	6
 CAPÍTULO I	
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.1 Formulación del Problema	16
1.1.1 Problema General	16
1.1.2 Problemas Específicos	16
1.2 Objetivos	17
1.2. 1 Objetivo General	17
1.2.2 Objetivos Específicos	17
1.3 Justificación	18
1.4 Limitaciones de la investigación	20
 CAPÍTULO II	
2. MARCO TEORICO	21
2.1 Antecedentes de la investigación	21
2.2 Bases Teóricas	36
2.2.1 El constructivismo y el aprendizaje significativo	36
2.2.2 El modelo de Pintrich y De Groot sobre Motivacion y Estrategias de Aprendizaje	39
2.3.3 Estrategias motivacionales	40
2.2.4 Motivación y Aprendizaje	40
2.2.5 Dimensiones de las Estrategias Motivacionales	43
2.2.6 Estrategias de aprendizaje	45
2.2.7 Componentes cognitivos	47
2.2.8 Dimensiones de las Estrategias de Aprendizaje	51
2.2.9 La Comprensión Lectora	54
2.2.10 Modelos de comprensión lectora	55

2.2.10.1 Modelos de procesamiento ascendente	55
2.2.10.2 Modelos de procesamiento descendente	56
2.2.10.3 Modelos interactivos	57
2.3 Definición de Términos Básicos	58
2.4 Hipótesis	61
2.4.1 Hipótesis General	61
2.4.2 Hipótesis Específicas	61
2.5 Variables de Estudio	62
2.5.1 Variables Controladas	62
 CAPITULO III	
3. METODOLOGÍA	63
3.1 Tipo de Investigación	63
3.2 Diseño de Investigación	63
3.3 Población y Muestra	64
3.3.1 Población	64
3.3.2 Muestra	65
3.4 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	68
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos	88
 CAPITULO IV	
4. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	91
4.1 Análisis de Normalidad	91
4.2 Análisis Correlacionales	93
 CAPÍTULO V	
5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	97
 Conclusiones	103
Recomendaciones	105
Bibliografía	107

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo principal establecer la relación entre las Estrategias de aprendizaje, la Motivación para el estudio y la Comprensión lectora en una muestra de estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM. Se utilizó un diseño descriptivo correlacional, con una muestra de 290 estudiantes de todos los ciclos académicos, a quienes se les aplicó dos instrumentos de evaluación: el MSLQ (Motivated Strategies For Learning Questionnaire) de Paul Pintrich y la Prueba CLP Formas Paralelas de Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic. Los análisis a los que fueron sometidos estos instrumentos determinaron consistentes niveles de validez y confiabilidad.

Los resultados indican que existen correlaciones significativas y positivas entre las Estrategias de aprendizaje, la Motivación para el estudio y la Comprensión lectora en esta muestra de estudiantes.

Los análisis estadísticos efectuados permiten concluir que las variables en estudio están correlacionadas significativamente.

Palabras clave: Motivación para el estudio, Estrategias de aprendizaje, Comprensión lector, hábitos lectores, rendimiento académico.

Abstract

The current investigation had as main objective to establish the relationship between the Learning strategies, the Motivation for study and the reading comprehension in a sample of students of the Education Faculty of the UNMSM. A descriptive correlational design was used, with a sample of 290 students of all academic cycles, to whom two instruments of evaluation were applied: the MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) of Paul Pintrich and the CLP Parallel forms of Felipe Alliende, Mabel Condemarín and Neva Milicic. The analyses the tests were submitted to determined consistent levels of validity and reliability.

The results show that significant and positive correlations exist between the learning strategies, motivation for study and the reading comprehension in this sample of students.

The statistical analyses made let us conclude that the studied variables are significantly correlated.

Key words: motivation for study, learning strategies, reading comprehension, reading habits, academic performance.

INTRODUCCIÓN

En un mundo como el actual, donde el concepto de calidad es el eje dominante de todas las instituciones, la Universidad no puede quedarse rezagada y tiene necesidad de revisar sus planes y programas educativos de tal manera que pueda ponerse al nivel que le corresponde. La mayoría de los científicos están de acuerdo con la idea de que los sistemas educativos deben ser renovados totalmente en la perspectiva de enfrentar con éxito la revolución cognitiva que se ha puesto en marcha en el mundo entero y que ha modificado la vida entera de los seres humanos.

En este contexto es que surge la propuesta cognitiva que considera que el estudio de los procesos mentales internos es fundamental para comprender la conducta humana y el aprendizaje. Por ello, considera el aprendizaje como un conjunto de acciones internas puestas en marcha por el aprendiz y encaminadas a dar a los estímulos informativos nuevos significados. Estas acciones internas se agrupan en dos grandes áreas; las motivacionales y las

estrategias de aprendizaje elementos fundamentales para el proceso de aprendizaje de los alumnos.

A partir del reconocimiento de estos hechos se considera que las grandes diferencias en el rendimiento académico de los estudiantes y, en parte el fracaso escolar se deben a deficiencias en la manera de enfrentarse al aprendizaje, es decir, al uso inadecuado o, simplemente, no empleo de estrategias motivacionales y cognitivas para el aprendizaje. Es decir, que una de las causas del elevado fracaso escolar de nuestros alumnos, no es que no posean la capacidad suficiente para acometer con garantías de éxito su proceso de aprendizaje, sino que no saben aprender de manera apropiada, que no disponen de habilidades cognitivas para aprender a aprender.

Muchos paradigmas se han roto con respecto a las dinámicas de clase a fin de que los estudiantes mejoren su aprendizaje. Sin embargo, siempre existen debilidades que deben ser confrontadas en el aula de clase y se ha percibido que una de las dificultades más comúnmente confrontada por los estudiantes en cualquier nivel es la comprensión lectora.

La lectura sigue hoy “enseñándose” en el aula como si fuese un simple proceso de transferencia de información, prescindiendo totalmente del conocimiento que el lector puede aportar al texto y de desarrollar habilidades y planificar estrategias específicas, susceptibles de facilitar y mejorar la comprensión de los textos. Se les pide a los alumnos que lean y comprendan el texto, pero no se les enseña qué es lo que deben hacer y cómo para comprender mejor

(Hernández y Quintero, 2001). Se evalúan los resultados de su lectura pero se ignora si los procesos mentales que el sujeto pone en juego son o no los adecuados.

Durante la última década tanto maestros como especialistas se han propuesto encontrar, desde una perspectiva crítica, nuevas estrategias de enseñanza basadas en el mejor entendimiento de los procesos involucrados en la comprensión de la lectura para incorporarlos al marco teórico que utilizan para enseñarla.

Se parte del hecho de que el alumno que posea unas buenas habilidades lectoras tendrá, en general, muy pocos problemas de aprendizaje, en contraposición a las frecuentes dificultades que encontrará el que tenga deficiencias en este aspecto.

La importancia de la lectura radica en que es una de las estrategias básicas del aprendizaje. Para desarrollar las habilidades lectoras es imprescindible crear pronto una motivación por la lectura en los jóvenes; por lo que es importante que si existe algún problema en su adquisición se le dé respuesta lo antes posible; mantener el hábito de la lectura durante toda la escolaridad, para lo que es imprescindible que haya buena comprensión y que sea motivante por sí sola; y, evitar ahogarla con excesivos deberes que la puedan convertir de interesante en desalentadora y agobiante.

Por eso decimos que el aprendizaje de la lectura constituye un largo proceso que lejos de reducirse a los primeros años de escolaridad, se prolonga durante todo el período escolar, e incluso toda la vida, por ello la necesidad de formar adecuados hábitos lectores y a partir de allí formar las estrategias de aprendizaje que en el mundo de hoy resultan fundamentales para el proceso de aprendizaje de los alumnos.

El presente informe de investigación ha sido estructurado en cinco capítulos los cuales se dividen de la siguiente manera:

En el primer capítulo se expone los antecedentes bibliográficos, el planteamiento del problema, los objetivos, la justificación, alcances, limitaciones, y definición de variables.

En el segundo capítulo se exponen el marco teórico, teoría generales relacionados con el tema, bases teóricas especializadas con el tema y el marco conceptual que fundamentan la investigación.

En el tercer capítulo se presenta el método de estudio, tipo, diseño de investigación, estrategias de pruebas de hipótesis, variables, población, muestra, técnicas de investigación, instrumentos de recolección de datos, procesamiento y análisis de datos.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados, la contrastación de la hipótesis y el análisis e interpretación.

En el quinto capítulo se expone la discusión de los resultados, las conclusiones, recomendaciones y las referencias bibliográficas.

CAPÍTULO I

1. Planteamiento del Problema

En la era de la globalización; caracterizada por los grandes y constantes cambios en todas las esferas de nuestra existencia, nos exige estar preparados para enfrentarlos por lo que la preparación personal y profesional debe ser permanente y es que el cambiante mercado de trabajo; un mercado flexible e incluso impredecible que, unido al acelerado cambio de las tecnologías, obliga al trabajador a estar aprendiendo de manera continua.

El aprendizaje permanente nos coloca ante la necesidad de formar a los estudiantes para que puedan aprender por sí mismos, de dirigir su propio aprendizaje a través del dominio consciente de sus recursos para construir objetivos, definir los procedimientos necesarios, emplearlos, y evaluar sus efectos atendiendo a las condiciones del medio y a las suyas propias.

Se abren las puertas a la idea del alumno activo, emprendedor y verdadero protagonista de su aprendizaje; que debe ser capaz de participar en la elaboración de los objetivos del mismo, en la determinación de los procedimientos y vías para lograrlo, así como en la evaluación del proceso y sus resultados. En suma un alumno que sea capaz de manejar adecuadamente las estrategias de aprendizaje y autorregular su propio aprendizaje.

Sin embargo conseguir que los estudiantes desarrollen estrategias de aprendizaje y que puedan aprender los contenidos necesarios, no basta con explicar bien la materia y exigirles que aprendan. Es necesario despertar su atención, crear en ellos un genuino interés por el estudio, estimular su deseo de conseguir los resultados previstos y cultivar el gusto por los trabajos académicos. Ese interés, ese deseo y ese gusto actuarán en el espíritu de los alumnos como justificación de todo esfuerzo y trabajo para aprender.

Son estas razones por las que la moderna pedagogía considera hoy en día que para aprender se requiere básicamente de dos condiciones fundamentales: querer aprender y poder hacerlo. El querer se refiere a los niveles motivacionales que debe tener el sujeto para aprender. Si acaso el sujeto no quiere aprender, simplemente no aprenderá aun cuando disponga de todas las comodidades; por el contrario el sujeto que quiere aprender lo podrá hacer aún si tiene muchas dificultades; esta condición personal resulta ser fundamental a la hora del aprendizaje y desarrollo profesional.

Por otra parte el poder hacerlo, se refiere a las condiciones o competencias cognitivas que debe tener el sujeto para el aprendizaje. Debemos señalar que aún cuando son muy importantes no son suficientes para el aprendizaje, por lo que los tiempos actuales reclaman un proceso de formación de habilidades y destrezas en los estudiantes entre las que destaca, sin duda alguna, la comprensión lectora.

Sin lugar a dudas, uno de los problemas que más preocupa a los profesores de todos los niveles educativos es el de la comprensión lectora. Frecuentemente se preguntan ¿cómo enseñar a los alumnos a entender, o a comprender lo que leen?. En esta dirección, durante las últimas décadas tanto maestros como especialistas se han propuesto encontrar, desde una perspectiva crítica, nuevas estrategias de enseñanza basadas en el mejor entendimiento de los procesos involucrados en la comprensión de la lectura para incorporarlos al marco teórico que utilizan para enseñarla.

Como es de conocimiento público ésta dificultad de comprensión de textos escritos es un problema que se viene arrastrando desde los niveles educativos anteriores. Ello se evidencia en las evaluaciones nacionales e internacionales realizadas al respecto. Las evaluaciones realizadas por Pisa sobre el desempeño escolar en nuestro país en comunicación, matemáticas y ciencias revelan que en comprensión de lectura el Perú ocupa el puesto 62; el 54,8% de sus estudiantes ni siquiera logra alcanzar el nivel 2 de la prueba, en tanto que el 0% de los estudiantes alcanza el máximo nivel (nivel 6).

En la misma evaluación realizada por Pisa se encontró que el rendimiento en matemática se ocupa el puesto 60; sin embargo los resultados son aún peores, ya que el 73,5% de los estudiantes siquiera alcanzan el nivel 2 de la prueba y sólo 0,1% logra alcanzar el máximo nivel (nivel 6). Por último, en relación a la prueba de ciencias, se ocupa el puesto 63, el 68,3% de los estudiantes no alcanza el nivel 2 y el 0% logra el máximo nivel.

En resumen, el Perú, al ser evaluado nuevamente mediante la pruebas PISA después de 10 años, no logra ubicarse entre los primeros países. Más aún, estas mismas pruebas muestran diferencias en los rendimientos, cuyos promedios podrían estar ocultando las diferencias económicas, sociales y culturales que existen en nuestro país. Así por ejemplo, el rendimiento es menor en estudiantes que viven en pequeños pueblos que aquellos que se ubican en las grandes ciudades.

Dichos resultados evidencian los graves problemas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de las escuelas públicas peruanas. Las mismas que luego son trasladadas al sistema universitario con las dificultades que eso significa para los estudiantes los mismos que tienen que hacer grandes esfuerzos para superar estos problemas.

Las dificultades mencionadas se complican más aun si consideramos que los acelerados avances de la ciencia y la tecnología y del desarrollo social,

enfrenta al estudiante universitario a un conjunto de exigencias que debe cumplir para poder superar con éxito los retos que demanda asumir con responsabilidad su proceso de formación profesional, entre ellas destaca, como ya se señalara anteriormente, la motivación, las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora.

Bajo estos puntos de vista es que nos interesamos en desarrollar la presente investigación, sobre todo porque nuestra experiencia como docentes nos muestra una realidad que esta distante de ser la ideal. Es decir encontramos alumnos con deficiente rendimiento académico y poco interés por su desarrollo académico y formación profesional, pareciera ser que su único interés es aprobar los cursos de cualquier manera y no necesariamente se interesan por aprender realmente lo que estudian.

Como docente universitaria, hemos observado que la gran mayoría de las estudiantes leen muy poco o casi nunca leen libros completos y cuando leen lo hacen con muchas dificultades o deficiencias en la comprensión lectora. Vale decir, nuestros estudiantes carecen de un sólido hábito de lectura aunado a un pobre criterio, gusto, dedicación y capacidad para leer; lo que se expresa en una baja comprensión lectora cuando – por necesidad u obligación impuesta por el requisito de aprobar en una asignatura – deben realizar la lectura en partes, secciones o capítulos de tal o cual libro. Lo que a la postre va a repercutir negativamente en el logro del aprendizaje académico.

Lo anteriormente reseñado nos ha llevado a elaborar el presente proyecto de investigación, el mismo que trata de dar respuesta a las siguientes interrogantes:

1.1 Formulación del problema

1.1.1 Problema General

- ¿Qué relación existe entre las Estrategias de aprendizaje, la Motivación para el estudio y la Comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM?

1.1.2 Problemas Específicos

- ¿Qué relación existe entre la Motivación para el estudio y la Comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM?
- ¿Qué relación existe entre las Estrategias de aprendizaje y la Comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM?
- ¿Qué relación existe entre la Motivación para el estudio y las Estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM?

- ¿Qué relación existe entre las dimensiones de la Motivación para el estudio y la Comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM?
- ¿Qué relación existe entre las dimensiones de las Estrategias de aprendizaje y la Comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo General

- Establecer la relación que existe entre las Estrategias de aprendizaje, la Motivación para el estudio y la Comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM.

1.2.2 Objetivos Específicos

1. Identificar la relación que existe entre la Motivación para el estudio y la Comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM.

2. Describir la relación que existe entre las Estrategias de aprendizaje y la Comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM.
3. Establecer la relación que existe entre la Motivación para el estudio y las Estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM.
4. Identificar la relación que existe entre las dimensiones de la Motivación para el estudio y la Comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM.
5. Describir la relación que existe entre las dimensiones de las Estrategias de aprendizaje y la Comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM.

1.3 Justificación de la Investigación

Las estrategias de aprendizaje, la motivación y la comprensión lectora son tres de los elementos más importantes en el proceso de aprendizaje de los alumnos de los diferentes niveles educativos. Las habilidades de comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje se van perfilando desde los primeros años de vida escolar del sujeto y son fundamentales para el logro de los objetivos propuestos por el sistema educativo. Por esta razón es de enorme importancia

establecer si estas variables se asocian significativamente, para posteriormente determinar si acaso mejora sus procesos de aprendizaje con mayor facilidad, de tal manera que podamos utilizar estas características para incrementar sus niveles de aprendizaje.

Por otra parte la presente investigación se propone:

En primer lugar, contribuir a aportar datos sobre tres problemas que deben ser centrales en nuestro sistema educativo: Las estrategias de aprendizaje, la motivación y la comprensión lectora, a fin de diseñar las alternativas correspondientes que nos permitan optimizar los niveles de aprendizaje de cada uno de nuestros alumnos.

En segundo lugar, los resultados a obtener servirán de insumo informacional a las autoridades de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en especial, a las de la Facultad de Educación para que incorporen nuevos enfoques y estrategias didácticas que puedan ser concordantes con los nuevos paradigmas educativos cuyo propósito principal es formar aprendices autónomos, estratégicos, metacognitivos y gestores de sus propios conocimientos.

En tercer lugar, debe servir de base a otros trabajos de investigación que puedan desarrollarse posteriormente sobre la inquietud y preocupación acerca de las deficiencias en las habilidades de comprensión lectora y estrategias de

aprendizaje de los estudiantes universitarios y de cómo estos aspectos pueden afectar el entorno educativo, que en las últimas décadas se ha visto deteriorado, en especial sobre el tema de la lectura, que es de preocupación nacional e internacional.

Por último, el estudio a emprender tendrá un valor social, pues, todo conocimiento o explicación psicopedagógica redundará en la elaboración y aplicación de programas metodológicos para la mejora de los niveles de aprendizaje de los individuos y, por ende, de una mayor comprensión de sí mismo, de los demás y de su entorno.

1.4 Limitaciones de la Investigación

Abordar un problema de investigación como el que nos hemos propuesto, sin duda presenta varias dificultades que son necesarias resolver. Por un lado tenemos que el universo de estudio está limitado solo a los Estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM y no se considera a todos los alumnos de la Universidad.

Otra limitación radica en la escasez de recursos económicos para realizar estas investigaciones, lo que no permite dedicarse a tiempo completo en la realización de la misma razón por la cual seguramente vamos a tomarnos más tiempo del que hubiéramos deseado.

CAPÍTULO II

2. Marco Teórico

2.1 Antecedentes

Antecedentes Nacionales:

Palomino, J. (2009) Tesis Doctor. Estudio de las relaciones entre motivaciones, estilos cognoscitivos, estrategias de aprendizaje y actividad personal en estudiantes universitarios de post grado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

El propósito de la investigación es analizar las relaciones entre motivación, estilos cognitivos, estrategias de aprendizaje y actividad personal en estudiantes universitarios de postgrado de la Universidad Nacional de educación Enrique Guzmán y Valle.

Se aplico cuestionarios elaborados por el autor y los resultados demostraron que si existe relación más fuertes entre motivación, estilos cognoscitivos, estrategias de aprendizaje y la actividad personal, con algunas pequeñas

diferencias como las correlaciones entre motivación intrínseca y la actividad personal son más fuertes en comparación con la motivación extrínseca; como también en los estilos cognoscitivos reflexivo y la actividad personal, las correlaciones son más fuertes en comparación con el estilo cognoscitivo activo, teórico y pragmático y en cuanto a los estrategias de procesamiento profundo y de tipo meta cognoscitivo y la actividad personal, las correlaciones son ligeramente más fuertes en comparación con las estrategias de aprendizaje de repetición y de procesamiento superficial.

Dowall, E. (2009) en su tesis: Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la facultad de Educación de la UNMSM.

La investigación se encuentra contextualizada dentro del campo psicológico de la educación, aborda el tema estrategia de aprendizaje y su relación con la comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales cursando estudios en la Facultad de Educación de La Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Es un estudio de tipo básico que corresponde a un diseño no experimental, de corte transversal. La hipótesis formulada corresponde a que existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM, 2005-I. La población de estudio estuvo conformada por 154 estudiantes y la muestra quedó establecida en 98 estudiantes de ambos sexos con una edad promedio de 19 años, matriculados en el primer ciclo de estudios de la carrera profesional de Educación.

Los instrumentos aplicados fueron el test ACRA Escala de estrategias de Aprendizaje de Román y Gallego (1994) y el Test de Comprensión de Lectura de Violeta Tapia.

Caycho, T. (2009) en su trabajo de investigación: Empleo de estrategias de aprendizaje según el estilo de pensamiento en adolescentes de ambientes empobrecidos. Investigación expuesta en el Congreso Internacional de Psicología y Pobreza realizado el mes de noviembre del año 2008 en la ciudad de Huancayo y organizado por el Consejo Regional III del Colegio de Psicólogos del Perú.

El objetivo del estudio fue clarificar en qué medida los estilos de pensamiento predicen la utilización de determinadas estrategias de aprendizaje, tanto cognitivas como metacognitivas en adolescentes de cuarto y quinto grado de educación secundaria cuyas edades estaban comprendidas entre los 15 y 19 años residentes en una zona empobrecida de Lima Metropolitana. Para tal efecto se aplicó la escala de estrategias de Aprendizaje ACRA y el inventario de Estilos de Pensamiento de Sternberg – Wegner.

Se utilizó un análisis de regresión lineal con un procedimiento Stepwise; actuando como variables criterio, las estrategias de adquisición, codificación, recuperación de la información, y apoyo al procesamiento y, como variables predictoras, los estilos de pensamiento legislativo, ejecutivo y judicial. Los resultados evidenciaron que los estilos de pensamiento, ejecutivo y judicial predecían de mejor manera la utilización de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas. Es así que el estilo ejecutivo predice el empleo de

estrategias de adquisición y recuperación de información, mientras que el estilo judicial predice mejor la utilización de estrategias de codificación de la información y apoyo al procesamiento.

Rodríguez, M. (2008) Tesis. Las estrategias cognitivas en el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos de las especialidades de Biología, Química, Física en la Facultad de Ciencias de la UNE Enrique Guzmán y Valle La Cantuta.

El propósito de la investigación es estudiar la relación existente entre las estrategias cognitivas y el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos de las especialidades de Biología Química Física en los alumnos de la Facultad de Ciencias de UNE Enrique Guzmán y Valle La Cantuta.

La muestra estuvo constituido por 205 estudiantes, el muestreo fue probabilístico, estratificado, proporcional. Se aplicaron dos encuestas las cuales permitieron recoger información sobre las variables para efectuar las correlaciones y las comparaciones correspondientes. La primera para medir la variable independiente (Estrategias cognitivas) y la segunda para medir la variable dependiente (pensamiento crítico).

Se ha usado la prueba (r) correlación de Pearson a un nivel de significancia de 0,05. Los resultados indican que la muestra sujetos de estudio en la presente investigación existe una correlación moderada entre las estrategias de adquisición de información y el Pensamiento crítico, la cual se expresa en un 56%. Así mismo todas las dimensiones de las estrategias cognitivas (Estrategias de codificación de información, Estrategias de recuperación de

información, Estrategias de apoyo de información) están relacionadas con el pensamiento crítico en los alumnos de las especialidades de Biología, Química, Física en la Facultad de Ciencias de la UNE Enrique Guzmán y Valle La Cantuta.

Flores, M. (2008) en su tesis: Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en alumnos del 3ro y 4to año de la Facultad de Estomatología de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. El objetivo principal del presente estudio fue el de relacionar las estrategia de aprendizaje y el rendimiento académico en alumnos en las áreas de Diagnóstico y Clínica del 3er y 4to año de la Facultad de Estomatología de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. La muestra estuvo constituida por 108 estudiantes que fueron evaluados por medio de la Escala de Estrategias ACRA de Román y Gallego en su versión original. El estudio fue de carácter - descriptivo – cuantitativo. El rendimiento Académico fufe evaluado por medio de las notas finales que aparecen en las actas oficiales de las asignaturas.

Se utilizó el programa estadístico SPSS en la versión 15. Los resultados que se obtuvo fueron: La escala de aprendizaje más empleada fue la de codificación (65 por ciento) y seguida por la estrategia de adquisición (45 por ciento), recuperación (35 por ciento y apoyo (35 por ciento).

El rendimiento académico del área de Clínica fue regular (59,26 por ciento) y para el área de Diagnóstico fue deficiente (70,07 por ciento). No hubo una correlación estadísticamente significativa al relacionar las variables por medio de la correlación de Pearson. La principal conclusión es que el rendimiento

académico no está necesariamente relacionado con el uso de estrategias de aprendizaje, haciendo necesaria más investigaciones para averiguar cómo aprenden los alumnos.

Ayala, L. (2007) en su tesis: Relación entre Estrategias de aprendizaje y Rendimiento Académico de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

El propósito del presente estudio fue determinar la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. El estudio se realizó en la Facultad de Ingeniería Industrial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Se trabajo con una muestra intencional de cien estudiantes de la Facultad de Ingeniería Industrial del sexto y octavo ciclo del segundo semestre académico 2005.

La metodología utilizada corresponde al nivel básico de tipo descriptivo correlacional. La muestra estudiada, es una muestra intencional, una forma de muestreo no probabilístico. Para medir la variable, estrategia de aprendizaje, se aplico la escala de estrategia de aprendizaje ACRA de Román y Gallego (1994); y para medir la variable rendimiento académico, se consideró las calificaciones obtenidas de las asignaturas Costos y Administración. Los resultados indican que existe una relación significativa entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Costos, y no así, en la asignatura de Administración. Así mismo, la mayoría de estos presentan un rendimiento académico bueno, en las asignaturas de

Costos y Administración. La estrategia más utilizada es la de Codificación, la de menor frecuencia es la recuperación.

En las conclusiones, existe correlación entre Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico se corresponde mutuamente, ya que el aumento de uno corresponde al aumento de la otra variable. El mayor uso de las estrategias de aprendizaje se da e los alumnos del sexto ciclo .

Cernaqué, L. (2007) en su tesis: Estrategias de Aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de segundo año Escuela de Tecnología Médica Facultad de Medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia en el 2005. Determinar la relación que existen entre el uso de estrategias de Aprendizaje y el rendimiento académico en los cursos de Anatomía y Fisiología de los estudiantes de segundo año de la Escuela de Tecnología Médica – Facultad de Medicina de la Universidad Peruana Cayetano Heredia en el 2005. Materiales y métodos: Se aplicó el ACRA (Escala de Estrategias de Aprendizaje) de Román y Gallego (1994) en estudiantes universitarios de segundo año para determinar el uso y su relación con el rendimiento.

Estudio: descriptivo, correlacional no experimental, en un grupo de 76 estudiantes. Resultados: De la población estudiada (76) Respecto al uso de estrategias de aprendizaje las más usadas en los cursos de Anatomía y Fisiología fue la escala de Codificación de la información alcanzó un nivel alto 65.8 por ciento, respecto a las demás, la Escala de Adquisición de la Información el nivel más alto con un 36,8 por ciento y el más bajo con un 30,3 por ciento; semejante ocurre con las Escalas de Recuperación que alcanzan un

nivel alto con 36,8 y el más bajo con 31,6. La escala de Apoyo a la Información con un nivel alto de 26,3 por ciento y el más bajo de 19,7.

Respecto al rendimiento que presentan los estudiantes de Tecnología Médica, el curso de Anatomía alcanza un nivel de regular con un 43.5 por ciento y el curso de Fisiología que presenta una categoría de buena con 52.7 por ciento. Sin embargo, al determinar la relación que existe entre el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico se tiene que no presenta significancia alguna. Conclusiones: La ausencia de significancia entre el uso de Estrategia de Aprendizaje y el Rendimiento Académico en los estudiantes de segundo año en los cursos de Anatomía y Fisiología se debe presumiblemente a la naturaleza de los cursos, la metodología de la enseñanza, la plana docente y otros instrumentos que usan para su aprendizaje.

Escurra, L. (2006) investigó las diferencias en las estrategias de aprendizaje de los alumnos de psicología de Lima Metropolitana, según las variables género y tipo de Universidad donde estudian.

Utilizando un diseño comparativo de grupos contrastantes, seleccionó, de una población de 2500 universitarios, una muestra cuyo tamaño se estimó en 566 casos. Siendo la composición de la muestra estratificada: 47% pertenecían a universidades con gestión estatal, y, el 53% a universidades de gestión particular. Con respecto al género, la muestra estuvo formada por 36% de varones y 64% de mujeres.

El instrumento con que se evaluó las estrategias de aprendizaje fue el Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (IEAE), con el que se recogió información sobre estrategias cognitivas, autorregulación y voluntad.

El análisis comparativo según las variables asignadas evidenció los hallazgos siguientes: de las 10 escalas del IEAE, se encontró diferencias significativas, a nivel del tipo de gestión de la Universidad, a favor de las universidades particulares en actitud, motivación y autoevaluación. Y en lo concerniente al género, se observó que la existencia de diferencias significativas a favor de las mujeres en actitud, distribución de tiempo, ansiedad y ayudas para el estudio, mientras que los hombres superan a las mujeres en procesamiento de información.

Es decir, que en las universidades particulares los alumnos presentan mayores actividades e intereses acerca de la actividad académica, mayor disposición e incentivos para trabajar, diligencia y autodisciplina, y un mayor análisis, revisión y preparación para las clases y los exámenes, que los alumnos de las universidades estatales. Y que desde el punto de vista del género, las mujeres tienden a presentar mayor actividades e interés acerca de la actividad académica, un mayor análisis de los principios de aprovechamiento del tiempo, planificación y productividad en relación con las tareas académicas, un mayor grado de preocupación por los resultados académicos y un mayor uso de técnicas de apoyo o materiales que ayuden a aprender y recordar la información.

Muñoz, M. (2006) en su tesis: Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento Académico de los alumnos de la Especialidad de Odontología de la Universidad Peruana. El propósito del estudio fue determinar la relación entre las Estrategias de Aprendizaje y el Rendimiento Académico de los alumnos de la Especialidad de Odontología de la Universidad Peruana Los Andes de Huancayo, mediante un estudio básico, descriptivo, correlacional. Se realizó en una población de 217 alumnos del V al IX ciclo, con una muestra de 139 alumnos.

Para medir la variable estrategias de aprendizaje, se aplicó el instrumento ACRA Escalas de estrategias de Aprendizaje de Román J y Gallego S. Para medir la variable rendimiento académico, se utilizó las notas promedio de las asignaturas de ciencias básicas y ciencias clínicas. El análisis estadístico fue realizado con las medidas de tendencia central y la correlación de Pearson.

Se concluye en este estudio que existe correlación significativa positiva media entre algunas de las estrategias más específicas de las cuatro escalas del ACRA con las asignaturas de ciencias básicas, para los ciclos académicos investigados, con un predominio de estrategias de codificación superficial de la información, que no generan un aprendizaje significativo y la nota de 10.83 en el rendimiento académico de las asignaturas de ciencias básicas y la nota de 10.73 en el rendimiento académico de las asignaturas de ciencias clínicas.

Antecedentes Internacionales:

Barca-Lozano, A. et al (2012), de la Universidad de Murcia *desarrollaron la investigación* “Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia”. El objetivo de este trabajo fue analizar el impacto de variables personales relacionadas con las metas académicas y las estrategias de aprendizaje del alumnado de educación secundaria en su rendimiento académico.

La relevancia del trabajo reside en la importancia que las variables motivacionales poseen sobre el rendimiento en contextos escolares. El estudio emplea una muestra de alumnos de Norte de Portugal y de Galicia. Se han utilizado las subescalas de Metas Académicas y de Estrategias de Aprendizaje y Autoeficacia a partir de la Escala Refema-57.

Los resultados sugieren que las metas académicas de aprendizaje y las estrategias de autoeficacia se pueden asumir como factores determinantes positivos del rendimiento académico, existiendo también un impacto, pero en sentido negativo, de las metas de valoración social y las estrategias superficiales de aprendizaje (de ansiedad ante los exámenes). A su vez, este conjunto de variables personales del alumnado explican un 30% de la varianza del rendimiento académico global de los alumnos en Norte de Portugal, quedando ese valor en apenas un 15% cuando nos referimos al alumnado de Galicia. En estas muestras de alumnado, otras variables de la familia, de la escuela, del currículo o del profesor tendrán también importancia. La conclusión relevante obtenida apunta hacia las metas académicas y las

estrategias de aprendizaje y autoeficacia como indicadores y determinantes decisivos del rendimiento académico.

Martin, E., García, L., Torbay, A. y Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Universidad de la Laguna. España.

En este estudio se analizó la relación que guarda el uso de las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico, utilizando para ello tres indicadores diferentes: la tasa de intento (créditos presentados sobre los matriculados), la tasa de eficiencia (créditos aprobados sobre los matriculados) y la tasa de éxito (créditos aprobados sobre los presentados).

Se utilizó el cuestionario de Estrategias de Aprendizaje para Universitarios (CEA-U) de Martin, et al (2007), que es una versión reducida para universitarios de los cuestionarios HEME, ECA y ECE, originales de Hernández y García (1995).

El CEA-U consta de un total de 57 ítems que se hacen referencia a diversas estrategias que se pueden utilizar a la hora de afrontar la tarea de estudio y donde se le pedía al alumno que indicara en qué medida usaba dichas estrategias. El formato de respuesta es de tipo Likert.

Los resultados encontrados en una muestra de 749 universitarios señalan diferencias según el indicador utilizado. Así, mientras que la tasa de intento y eficiencia se relacionan con el uso de estrategias que fomentan un aprendizaje significativo y autorregulado, el éxito, además de con dichas estrategias, también se relaciona con un procesamiento cognitivo más profundo y con la

búsqueda de aplicabilidad de los contenidos estudiados. Estos resultados se discuten en relación a la investigación previa y a sus implicaciones para el diseño de la enseñanza universitaria.

Tejedor, F., Gonzales, S. y Del Mar García, M. (2008) Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. Realizado en la Universidad de Ourense-España. Este trabajo tenía como objetivos comprobar la relación entre variables atencionales y rendimiento académico en la Educación Secundaria Obligatoria y averiguar si el uso de estrategias atencionales varía en función de la edad, grado académico o genero de los alumnos.

Se aplico la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) a una muestra de 602 sujetos, y se recogieron sus notas finales en junio. Los resultados confirman que las variables atencionales exploración, subrayado lineal, fragmentación y atención, son las que parecen influir mas en el rendimiento académico. El análisis correlacional señala un ligero decremento en el uso de las estrategias atencionales a lo largo de esta etapa educativa; y las comparaciones por género, indican que las chicas las utilizan más frecuentemente.

Más, C. y Medinas, M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. El presente estudio tuvo como origen las preguntas surgidas de la práctica diaria de la docencia universitaria en Psicología: ¿qué motiva a estudiar a nuestros universitarios y qué variables pueden influir en sus motivaciones?,.

Se aplicó un cuestionario de elaboración propia (escala tipo Likert) a 69 estudiantes de la Universidad de las Islas Baleares España, de la asignatura “procesos psicológicos básicos” correspondiente al primer curso de la licenciatura de Pedagogía e impartida desde el departamento de Psicología.

Los resultados ponen de manifiesto la importancia de fomentar la motivación intrínseca en esta etapa educativa y la relevancia del papel del profesor como motivador para el aprendizaje, evidenciando la necesidad de programas de formación al respecto dirigidos al profesorado universitario.

Segura, L. (2006), Estudió las estrategias de aprendizaje, un recurso cognitivo. El propósito del estudio fue valorar el impacto que el de uso de estrategias cognitivas, en el nivel medio superior, propicia en los alumnos el vínculo saber –pensar (aprender a aprender). La investigación es aplicada, de campo, cuasi experimental, con un grupo control con alumnos de 4to semestre de la preparatoria 9 de la UANL, México. En el estudio la variable independiente fue estrategias cognitivas de aprendizaje y la variable dependiente fue aprender a aprender = proceso cognitivo la cual se midió a través de del test Bennett Seashore y Nesman. Entre las conclusiones considera que hay una diferencia significativa entre las medias obtenidas en los grupos de control y experimental tanto en relación al test de habilidad numérica, como para en el test de razonamiento verbal.

Massone, A. y Gonzales, G. (2006). Ingreso a la educación superior: identificación de las estrategias cognitivas de aprendizaje utilizada por los

aspirantes a ingreso a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina.

Este trabajo establece un perfil de los aspirantes a ingreso a la Facultad de Psicología (UNMDP) desde la perspectiva de la frecuencia con la que utilizan diferentes estrategias cognitivas de aprendizaje. Se trabajo con una muestra de 125 egresados de Enseñanza Media a los que se administró la batería de estrategias de aprendizaje –ACRA- (Román Sánchez, J y Gallego, S., 1994).

Los resultados obtenidos estarían dejando al descubierto que la población en estudio no suele reflexionar frecuentemente acerca de su propio aprendizaje y que tampoco dispone de estrategias de procesamiento profundo de la información que pudiesen coadyuvar a la superación del estado de situación inicial descrito.

El impacto de esta investigación estaría representado por la posibilidad de contar con un diagnóstico acerca del perfil cognitivo de los aspirantes a ingreso para, posteriormente, y con especial referencia a los primeros años de la carrera, arbitrar dispositivos institucionales que favorezcan el desarrollo de las estrategias más productivas y colaboren con la retención y el buen desempeño académico de los aspirantes a ingresar a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

2.2 Bases Teóricas

2.2.1 El constructivismo y el aprendizaje significativo

Ausubel (1998), como otros teóricos cognitivistas postula que el aprendizaje implica una reestructura activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el alumno posee en su estructura cognitiva. Se puede caracterizar a esta postura como constructivista, (aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y estructura) e interaccionista (los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del alumno).

Para que realmente sea significativo el aprendizaje, este debe reunir varias condiciones: la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y substancial con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de la disposición (motivación y actitud) de este por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje.

2.2.2 El Modelo de Pintrich y De Groot sobre Motivación y Estrategias de Aprendizaje

De acuerdo a lo señalado por Aliaga (2003), a partir del año 1980 en adelante se empieza a recalcar lo necesario que es el tener en cuenta los componentes cognitivos, metacognitivos y afectivo-motivacionales para explicar el aprendizaje y el rendimiento.

El modelo de aprendizaje de Pintrich y DeGroot (1990) es un claro exponente de estos modelos integradores. En este modelo se considera que existen múltiples factores que influyen en el aprendizaje, pero que son los factores motivacionales y cognitivos y sus relaciones los que ejercen una influencia más directa en la implicación del estudiante en el aprendizaje y en el rendimiento académico.

Las investigaciones realizadas por estos autores confirmaron la importancia de la relación entre los componentes cognitivo y motivacional y de ambos con el rendimiento académico. Uno de los más interesantes resultados que aportaron es que, mientras que la influencia de los componentes cognitivos sobre el rendimiento es directa, la de los componentes motivacionales es de carácter indirecto. Esta investigación puso también de relieve que la motivación ejercía un efecto directo sobre el uso de estrategias, mediando éstas la relación entre variables motivacionales y rendimiento académico.

Dentro del estudio de las estrategias se han diferenciado dos grupos, las estrategias cognitivas y las metacognitivas, cuya aportación al aprendizaje es igualmente significativa y cuyo uso paralelo es imprescindible para un aprendizaje eficaz y un buen rendimiento académico. Se afirma, por tanto, que los estudiantes deben poder comprender no sólo el qué de las estrategias cognitivas, sino también el cómo y el cuándo usar estas estrategias adecuadamente.

Por otra parte, los datos obtenidos ponen de manifiesto que la motivación no es un fenómeno unitario, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna teoría actual ha conseguido integrar y explicar. Es preciso enfocarla como un conjunto de variables interrelacionadas, en el que los cambios que se produzcan en una de ellas conllevarán modificaciones en las otras.

Según Pintrich y De Groot (1990) pueden distinguirse tres categorías generales de constructos motivacionales que son relevantes para explicar la motivación en contextos educativos: (a) percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea (por ejemplo, percepciones de competencia, autoeficacia, control, atribuciones); (b) las razones o intenciones para implicarse en una tarea (por ejemplo, metas, interés, valor, motivación intrínseca), y (c) las reacciones afectivas hacia una tarea (por ejemplo, ansiedad, orgullo, vergüenza, culpa, ira).

Puede afirmarse que la incorporación de las teorías cognitivas en el estudio de la motivación, las ideas sobre las metas, así como la incorporación del autoconcepto como elemento central de la mayor parte de las teorías motivacionales son, quizá, los aspectos que mejor sintetizan la teoría e investigación motivacional en educación en los últimos treinta años. Por estas razones es que en la presente investigación se toman tanto a la motivación como a las estrategias de aprendizaje propiamente dicha, como dos aspectos

que actúan en conjunto cuando se trata del aprendizaje de los alumnos de cualquier nivel educativo.

2.2.3 Estrategias motivacionales

La Motivación está referida al conjunto de estados y procesos internos de la persona que despiertan, dirigen y sostienen una actividad determinada. Este concepto de motivación implica que un alumno motivado es aquel que:

- a. Despierta su actividad como estudiante, a partir de convertir su interés por estudiar una cierta disciplina en acciones concretas de inscribirse a un programa o a una materia determinada;
- b. Dirige sus estudios hacia metas concretas, procurando elegir un programa o una materia que tenga objetivos de aprendizaje congruentes con sus metas personales; y
- c. Sostiene sus estudios en una forma tal que, con esfuerzo y persistencia, llega a conseguir las metas predeterminadas.

El interés por una actividad es "despertado" por una necesidad. Una necesidad es el mecanismo que incita a la persona a la acción, y que puede ser fisiológico o psicológico. La motivación surge del deseo de satisfacer esa necesidad. Por otra parte, las metas que elegimos son dirigidas por los incentivos inherentes a ellas. Un incentivo es una fuerza externa que genera actividades relacionadas con la meta por alcanzar. La motivación se dirige

hacia el logro de metas que tienen ciertos incentivos. Finalmente, la persistencia al realizar una cierta actividad está basada en la esperanza de tener éxito. La esperanza es la probabilidad que existe de lograr una cierta meta. La motivación varía de acuerdo con las posibilidades de alcanzarla. Interés, necesidad, meta, incentivo, persistencia y esperanza son sólo algunos términos que tienen que ver con el concepto de motivación.

2.2.4 Motivación y Aprendizaje

El concepto de motivación es fundamental en cualquier proceso de enseñanza—aprendizaje por lo que el proceso educativo (en nuestro caso universitario), debe promover que el alumno elija un programa o una materia que responda a sus intereses personales; defina las metas que quiere alcanzar; y autorregule sus actividades de aprendizaje para asegurar que éste sea verdaderamente significativo. Por otra parte, la Universidad puede tratar de evitar que el alumno desista en alcanzar sus metas educativas por falta de esfuerzo y persistencia.

La Universidad debe incorporar diversos principios educativos en torno a la motivación. Estos principios orientan el diseño, implementación y evaluación de un curso, dando recomendaciones concretas para promover la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje. Sin que la siguiente lista sea limitativa, cinco principios educativos que deben guiar un curso son enunciados a continuación:

1. La motivación de los alumnos tiende a aumentar en la medida en que los alumnos valoran más los contenidos de aprendizaje. Los cursos bajo la modalidad de educación a distancia deben poner énfasis en el valor de los contenidos de aprendizaje, bien sea destacando su naturaleza formativa o su aplicación práctica. Esto es de particular importancia en la educación de adultos ya que, cuando un alumno decide inscribirse a un programa educativo, frecuentemente busca satisfacer necesidades concretas de su área de trabajo.

2. La motivación de los alumnos tiende a aumentar en la medida en que los alumnos perciben que las probabilidades de lograr sus metas de aprendizaje son altas. Los alumnos percibirán que las probabilidades de éxito son altas, no necesariamente porque un curso sea fácil, sino porque sienten que sus habilidades son adecuadas para lograr sus metas (teoría de la autoeficacia de Bandura, 1977). Los cursos bajo la modalidad de educación a distancia deben poner énfasis en factores que mejoren el concepto de autoeficacia de los alumnos. Una forma de mejorar el concepto de autoeficacia es señalando casos de personas que han realizado tareas similares (modelaje).

3. La motivación de los alumnos tiende a aumentar en la medida en que los alumnos reconocen que su éxito o fracaso en un curso depende, de manera significativa, del esfuerzo que pongan en sus estudios. Un

alumno puede atribuir su éxito o fracaso a factores internos (por ejem. su esfuerzo) o externos (e.g., la dificultad de la tarea); y a factores fijos (por ejem. su habilidad innata) o cambiantes (por ejem. su buena o mala suerte). Lo anterior es de particular importancia en programas en que los alumnos se encuentran trabajando, a veces, en posiciones de tiempo completo, y tienden a atribuir sus problemas de aprendizaje a factores externos como lo es su trabajo.

4. La motivación de los alumnos tiende a aumentar en la medida en que los alumnos reduzcan sus emociones de aburrimiento y ansiedad (Csikszentmihalyi, 1990). Cuando la habilidad de un alumno es mayor que la dificultad de una tarea, el alumno encuentra que ésta es aburrida. Cuando la habilidad del alumno es menor que la dificultad de la tarea, el alumno se siente ansioso o angustiado. Los docentes deben evitar a estos dos enemigos de la motivación—el aburrimiento y la ansiedad—, mediante el diseño de actividades de aprendizaje que guarden un equilibrio adecuado entre la dificultad la tarea y las habilidades de los alumnos para realizarlas.
5. La motivación intrínseca de los alumnos tiende a aumentar en la medida en que los alumnos reciben retroalimentación positiva y se promueve su poder de autodeterminación (Deci y Ryan, 1985). Los docentes deben evitar los efectos negativos que generan ciertos sistemas de evaluación, ya que con frecuencia se recurre a incentivos externos o a la autoridad

absoluta del profesor para calificar, provocando con todo esto que el alumno se preocupe más por la acreditación de la materia que por el aprendizaje de la misma.

2.2.5 Dimensiones de las Estrategias Motivacionales

a) ***Orientación a metas intrínsecas***: la orientación a metas se refiere a la percepción por parte del estudiante de las razones por las que se implica en una tarea de aprendizaje. La *orientación a metas intrínsecas* es el grado en el que el estudiante considera que toma parte en una tarea por razones como el reto, la curiosidad y la maestría o dominio. Tener una orientación motivacional intrínseca en una determinada tarea académica quiere decir que la participación del estudiante en ella es un fin en sí mismo, más que un medio para alcanzar un determinado fin.

b) ***Orientación a metas extrínsecas***: complementa a la subescala de *orientación a metas intrínsecas* y se refiere al grado en el que el estudiante percibe que participa en una tarea por razones como las notas, recompensas, la opinión de los otros o el superar al resto de sus compañeros. Es decir, esta subescala refleja la orientación al resultado, mientras que la anterior se refiere a la orientación a la tarea. Cuando una persona tiene una alta orientación a metas externas su implicación en la misma es un medio para conseguir unos objetivos extrínsecos a la propia naturaleza de la tarea.

- c) **Valor de la tarea:** hace referencia a la opinión del alumno sobre la importancia, interés y utilidad de las asignaturas: si se consideran importantes para la propia formación, útiles para entender otras asignaturas e interesantes para ambos fines.
- d) **Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje:** refleja hasta qué punto el estudiante cree que su dominio de las asignaturas depende de su propio esfuerzo y de su modo de estudiar, y hasta qué punto se considera capaz de aprender lo requerido en las diferentes materias.
- e) **Autoeficacia para el rendimiento:** se refiere a las creencias de los estudiantes sobre su propia capacidad para alcanzar un buen rendimiento académico.
- f) **Componente afectivo:** hace referencia a los pensamientos negativos de los alumnos durante los exámenes, que interfieren en los resultados, y a las reacciones fisiológicas que se ponen de manifiesto durante la realización de la prueba.

2.2.6 Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos que sigue un estudiante en forma reflexiva, para realizar determinada tarea y desarrollar capacidades y actitudes esperadas; así como construir o reconstruir nuevos conocimientos.

Las estrategias son conscientes e intencionales, dirigidas a un propósito relacionado con el aprendizaje. Se puede considerar que la estrategia es una guía de las acciones que hay que seguir, un análisis constante de aprendizaje.

Entre sus rasgos más característicos; Pozo y Postigo, 1993 consideran:

- a).-La aplicación de las estrategias es controlada y no automática requieren necesariamente de la una toma de decisiones, de una actividad previa de planificación y de un control de su ejecución.
- b).- La planificación experta de las estrategias de aprendizaje requiere de una reflexión profunda sobre el modo de emplearlas. Es necesario que se dominen las secuencias de acciones e incluso las técnicas que las constituyen y que se sepa además cómo y cuándo aplicarlas flexiblemente.
- c).- La aplicación de las mismas implica que el aprendiz las sepa seleccionar inteligentemente de entre varios recursos y capacidades que tenga a su

disposición. Se utiliza una actividad estratégica en función de demandas contextuales determinadas y de la consecución de ciertas metas de aprendizaje.

Se debe considerar que las estrategias de aprendizaje no son ejecutadas por el agente instruccional sino por el aprendiz cualquiera que este sea (niño, alumno universitario, persona con discapacidad intelectual, adulto etc.), siempre que se demande aprender, recordar o solucionar problemas sobre algún contenido de aprendizaje.

La ejecución de estrategias de aprendizaje ocurre asociada a otros tipos de recursos y procesos cognitivos del que dispone cualquier alumno. Brown, 1975 y Wellman, 1977, distinguen varios tipos de conocimiento que poseemos y utilizamos durante el aprendizaje. Entre ellos se puede distinguir:

- a) Procesos cognitivos básicos: Son todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información, como atención, percepción, codificación, almacenaje y mnémicos, recuperación etc.
- b) Conocimientos conceptuales específicos: Se refiere al conjunto de hechos, conceptos y principios que poseemos sobre distintos temas de conocimientos el cual está organizado en forma de reticulado jerárquico constituido por esquemas. Por lo común se denomina “conocimientos previos”. Brown (1975) ha denominado saber a este conocimiento.

- c) Conocimiento estratégico: este tipo de conocimiento tiene que ver directamente con las estrategias de aprendizaje. Brown (1975) ha denominado de saber cómo conocer.
- d) Conocimiento meta cognitivo: Es el conocimiento que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos, así como el conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos, recordamos o solucionamos problemas. Brown (1975) lo describe con la expresión conocimiento sobre el conocimiento.

2.2.7 Componentes cognitivos

Existe una abundancia de artículos sobre los componentes cognitivos implicados en el aprendizaje especialmente en lo relacionado a las estrategias cognitivas y metacognitivas.

Las estrategias cognitivas (Weinstein ,1987; Weinstein y Dierkin, 2000), incluyen pensamientos o comportamientos que ayudan a adquirir información e integrarla al conocimiento ya existente, así como recuperar la información disponible.

Entre las estrategias cognitivas Pintrich y García (1993) distinguen entre estrategias de repaso, elaboración y organización.

Las estrategias de repaso también denominadas asociativas, son los procedimientos más simples e incluyen operaciones básicas que favorecen el recuerdo de la información mediante repetición o recitación. Estas estrategias incidirían sobre la atención y los procesos de codificación, pero no ayudarían a construir conexiones internas o a integrar la nueva información con el conocimiento previo, razón por la que solo permitirían un procesamiento superficial de la información. Esteban, (2003); Pintrich y cols (1991).

Las estrategias de elaboración.- constituyen un nivel intermedio entre las estrategias de repaso y las de organización, permitiendo una transformación de la información así como el establecimiento de relaciones entre los conocimientos previos y los proporcionados por el nuevo material. Pintrich y cols (1991). Pintrich y García (1999).

Estrategias de organización.- Constituirán el nivel de mayor complejidad, implicando una información y una reestructuración de los conocimientos previos del estudiante. Se trata de estrategias que ayudan a al estudiante a seleccionar la información apropiada y a establecer relaciones entre los conceptos a aprender.

El pensamiento crítico alude al intento de los estudiantes de pensar de un modo más profundo, reflexivo y crítico sobre el material de estudio.

Estrategias metacognitivas.- En relación a las estrategias metacognitivas, Pintrich y cols., 1991 sugieren que habría tres procesos generales: El planeamiento, el control y la regulación.

- Planear las actividades; para activar aspectos relevantes del conocimiento previo que permiten organizar y comprender más fácilmente el material.
- Controlar el pensamiento propio y el desempeño en las actividades; es un aspecto esencial en el aprendizaje autorregulado; básicamente, los procesos de control apuntan a evaluar la atención y a cuestionarse durante la realización de la tarea.
- Regulación; está íntimamente ligada a los procesos de control y refiere el continuo ajuste de las acciones cognitivas que se realizan en función de ese control previo. Los estudiantes autorregulados, aquellos que son conscientes de sus propios procesos cognitivos y pueden controlarlos, se caracterizan por ser participantes activos de sus aprendizajes en el campo de la motivación, metacognición y el comportamiento.

Estrategias de manejo de recursos:- refieren a comportamientos estratégicos que ayudan al estudiante a manejar, controlar y cambiar ciertos factores del contexto con el objeto de alcanzar sus metas.

Estas estrategias incluyen:

- Organización del tiempo.- Implica programar los momentos de estudio, proponerse metas realistas y hacer un uso eficaz del tiempo disponible.
- Manejo del ambiente de estudio.- Refiere al lugar de trabajo, lo ideal debe ser tranquilo, ordenado y relativamente libre de distractores visuales o auditivos.
- Regulación del esfuerzo.- Refiere a la habilidad del estudiante para persistir en las tareas a pesar de las distracciones o la falta de interés en ellas. es un comportamiento estratégico que sirve a los fines de cumplir con las metas que el estudiante se propuso. Esta habilidad es de importancia para el éxito académico en la medida que implica compromiso con las actividades y tareas.
- El aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda.- refieren los comportamientos estratégicos relacionados con la disposición de los estudiantes para plantear sus dificultades o interactuar con sus compañeros o con el docente. Esta estrategia es importante si lo vemos desde el punto de vista pedagógico que se atribuye a la interacción del profesor con el alumno en el proceso de solicitar, dar, recibir ayuda de parte del profesor.

2.2.8 Dimensiones de las Estrategias de Aprendizaje

De acuerdo a lo planteado por Pintrich; las dimensiones de las estrategias de aprendizaje son:

- a) **Elaboración:** se refiere a sí el alumno aplica conocimientos anteriores a situaciones nuevas para resolver problemas, tomar decisiones o hacer evaluaciones críticas, y si establece conexiones de la información nueva con la que ya tenía para recordarla mejor.
- b) **Aprovechamiento del tiempo y concentración:** refleja el uso que el alumno hace de su tiempo de estudio y a la capacidad que tiene para centrarse en aquello que está realizando en cada momento.
- c) **Organización:** hace referencia a las estrategias que emplea el alumno para acometer el estudio de la materia y seleccionar la información relevante: esquemas, resúmenes, subrayado etc.
- d) **Ayuda:** se refiere a la ayuda que se pide a otros alumnos y al profesor durante la realización de las tareas académicas.
- e) **Metacognición:** se refiere a la autorregulación metacognitiva, en concreto al establecimiento de metas y a la regulación del estudio y de la propia comprensión.

- f) **Regulación del esfuerzo:** hace referencia a las preguntas que el alumno se hace a sí mismo durante el estudio con el objeto de centrarse, examinar su nivel de comprensión y cuestionar la veracidad de lo estudiado.

2.2.9 La Comprensión Lectora

Hasta hace algunos años atrás, la lectura sólo se la había estudiado y entendido como un acto mecánico, pasivo, que decodifica signos de un texto o en el mejor de los casos, como un mero instrumento para la transmisión de conocimientos o informaciones. Sin tener en cuenta que en ella se involucra un conjunto complejo de elementos lingüísticos, psicológicos, intelectuales y que a través de ella es posible desarrollar habilidades de pensamiento, especialmente el pensamiento crítico y el metacognitivo. Por eso como afirma Antonio Mendoza (1998): “en la lectura no basta la mera identificación lingüística y su correspondiente descodificación de los elementos y unidades del código lingüístico”.

Es por ello que en la actualidad uno de los problemas que más preocupa a los profesores de cualquier nivel es el de la comprensión lectora; frecuentemente se preguntan cómo enseñar a los alumnos a comprender lo que leen. Durante la última década tanto maestros como especialistas se han propuesto

encontrar, desde una perspectiva crítica, nuevas estrategias de enseñanza basadas en el mejor entendimiento de los procesos involucrados en la comprensión de la lectura para incorporarlos al marco teórico que utilizan para enseñarla.

La comprensión de lectura es un proceso activo y constructivo de interpretación del significado del texto (van Dijk 1983). Es un proceso activo porque se deben poner en juego una serie de operaciones y estrategias mentales para procesar la información que se recibe del texto, y es constructivo porque las operaciones y estrategias puestas en juego permiten construir el significado del texto y crear nueva información de la interacción entre la información obtenida del texto y el conocimiento previo del lector.

Según Wittrock, la comprensión es la “generación de un significado para el lenguaje escrito, estableciendo relaciones con los conocimientos previos y los recuerdos de experiencias”.

Para Adams y Bruce, la comprensión de la lectura implica la construcción de ideas a partir de conceptos preexistentes. El lector, afirman, no puede optar entre utilizar o no su conocimiento previo, la comprensión es el uso del conocimiento previo para crear un nuevo significado. Sin tal conocimiento, un objeto complejo (como lo es un texto) no sólo resulta difícil de interpretar, sino que, hablando estrictamente, carece de sentido.

Según Smith (1992), la comprensión consiste en “relacionar lo que estamos atendiendo en el mundo; en el caso de la lectura, la información visual, con lo que ya tenemos en nuestra cabeza. Señala además: “La base de la comprensión es la anticipación. Las anticipaciones son preguntas que le hacemos al mundo y la comprensión es el hecho de respondernos a esas preguntas”.

De este modo, se pone en primer plano la actividad cognoscitiva del lector: el significado no está en el texto, es construido por el sujeto a través de su interacción con el material escrito.

Los resultados de las investigaciones realizadas en los últimos años han llevado a una coincidencia fundamental: el conocimiento previo del lector es un factor determinante en el proceso de construcción del significado. Ese conocimiento previo está constituido no solamente por lo que el sujeto sabe sobre el tema específico tratado en el texto, sino también por su estructura cognoscitiva; es decir, la forma en que se está organizando su conocimiento, los instrumentos de asimilación de que dispone; por su competencia lingüística en general y por su conocimiento de la lengua escrita, en particular.

2.2.10 Modelos de comprensión lectora

Dado que leer es algo más que descodificar palabras y encadenar sus significados, existen una serie de modelos que explican los procesos

implicados en la comprensión lectora que coinciden en la consideración de que ésta es un proceso multinivel, esto es, que el texto debe ser analizado en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto como un todo. En cambio, no hay un consenso general por lo que se refiere al modelo en que estos niveles se relacionan funcionalmente. En función de esta característica se pueden distinguir tres tipos de modelos que se han ido sucediendo en el tiempo: modelos de procesamiento ascendente, modelos de procesamiento descendente y modelos interactivos (Adams, 1982).

2.2.10.1 Modelos de procesamiento ascendente

Desde esta perspectiva tradicional, los distintos niveles de procesamiento de la lectura mantienen una dependencia unidireccional, de modo que los productos finales de cada nivel de análisis son un prerequisite para la ejecución en el nivel siguiente de la jerarquía. La información se propaga de abajo a arriba a través del sistema, desde el reconocimiento visual de las letras hasta el procesamiento semántico del texto como un todo, sin que la relación inversa sea necesaria.

Esta aproximación a la comprensión del lenguaje escrito, surgida de las investigaciones iniciadas por Hunt 1978, se centraba en el estudio de la velocidad de ejecución de los procesos cognitivos mecánicos más básicos.

La evidencia en contra de estos modelos es abundante en la literatura experimental, donde se pone de manifiesto que el procesamiento en un nivel determinado no sólo depende de la información procedente de los niveles subordinados sino que se ve afectado también por la información procedente del nivel superior. Así, las letras se reconocen más fácilmente si están incluidas en palabras; las palabras se leen con mayor velocidad si se encuentran dentro de frases significativas y las frases se asimilan con más rapidez si se integran en un texto coherente.

Estos hechos implican que, en la lectura, el texto es sólo una de las fuentes fundamentales de información pero no la única. El conocimiento previo que el lector posee al enfrentarse con el texto puede ser activado en cualquier nivel, lo que le permite completar o anticipar el flujo de información ascendente (Adams, 1982).

2.2.10.2 Modelos de procesamiento descendente

Como consecuencia de las deficiencias de los modelos anteriores, se desarrollaron las teorías de procesamiento descendente que postulaban que los buenos lectores, al interpretar el significado de un texto, se servían más de sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipatorio que de los detalles gráficos en tanto que claves (Smith, 1973). Sin embargo, los análisis de movimientos oculares durante la lectura indican que los buenos lectores fijan la mirada en cada palabra, independientemente de su grado de

predictividad contextual (Just y Carpenter, 1980), lo que pone de manifiesto que la información gráfica si es procesada en el curso de la lectura.

Estas habilidades de decodificación no son evidentes a primera vista en estos sujetos debido a que están sobreaprendidas y, por tanto, son aplicadas automáticamente y sin esfuerzo. Además, los datos indican que los buenos y malos lectores se diferencian no tanto en los procesos de alto nivel como en su destreza para decodificar. Esto no significa que el procesamiento de arriba a abajo no sea imprescindible para comprender un texto escrito, sino que sólo cuando el reconocimiento de palabras llega a ser automático, los macroprocesos pueden complementar a los microprocesos y no sustituirlos.

2.2.10.3 Modelos interactivos

Los modelos que han ido surgiendo desde los últimos años de la pasada década han tratado de reconciliar las diferencias existentes entre las dos posturas unidireccionales anteriores. Así, se han impuesto las concepciones interactivas que defienden un procesamiento en paralelo en los diferentes niveles: La comprensión está dirigida simultáneamente por los datos explícitos del texto y por el conocimiento preexistente en el lector. Los procesos de arriba a abajo facilitan la asimilación de la información de orden inferior que sea consistente con las expectativas del lector, mientras que los procesos de abajo a arriba aseguran que el lector está alerta de cualquier tipo de información nueva o que no encaje con sus hipótesis previas (Adams, 1980; Adams, 1982;).

2.3 Definición de Términos Básicos

- **Aprendizaje significativo.-** Se considera que se ha logrado un aprendizaje cuando el alumno le puede atribuir al contenido un significado, y esto solamente lo consigue si logra establecer relaciones sustantivas entre el nuevo material y el conocimiento previo. Para que el aprendizaje sea significativo debe de cumplir dos condiciones: el contenido debe de ser potencialmente significativo, tanto a nivel lógico como psicológico y el alumno debe de presentar una disposición favorable.

- **Comprensión de Lectura:** Proceso en el que al lector que percibe correctamente los símbolos escritos, organiza mediante ellos lo que ha querido decir el emisor, infiere e interpreta los contenidos allí expuestos, los selecciona, valoriza, aplica en la solución de problemas y en el mejoramiento personal y colectivo.

- **Constructivismo.-** Categoría con poder de inclusión donde pueden integrarse diferentes corrientes psicológicas que ponen acento en la actividad del sujeto, en especial en las teorías de corte cognoscitivo. El aprendizaje debe iniciarse con la actividad del alumno. Este tipo de actividad constructiva es mediatizada por las condiciones institucionales y tiene como finalidad última la construcción de significados.

- **Estrategias cognitivas.-** Son aquellos procedimientos que incluyen comportamientos y pensamientos que ayudan a adquirir información codificar, comprender e integrarla al conocimiento ya existente, así como recuperar la información al servicio de una determinada meta de aprendizaje.
- **Estrategias motivacionales.-** Son aquellos procedimientos que los estudiantes utilizan durante su proceso de aprendizaje para incidir y gestionar su propia motivación y afectividad.
- **Estrategias de manejo de recursos.-** Son estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a la resolución de la tarea. Tienen como finalidad sensibilizar al estudiante con lo que va a aprender, integrando tres ámbitos: la motivación, las actitudes y el afecto. Estas estrategias incluyen el control del tiempo, la organización del ambiente de estudio y el control de los esfuerzos, entre otros.
- **Lectura:** Compleja actividad perceptiva e intelectual que consiste en el reconocimiento de elementos gráficos significativos (letras y palabras) que se relaciona a los conceptos, ideas y valores que lo contienen
- **Metacognición.-** Es el grado de conciencia que tiene cada persona sobre sus propios procesos para aprender .La metacognición regula dos

formas el uso eficaz de las estrategias: en primer lugar, para que un individuo pueda poner en práctica una estrategia, antes debe tener un conocimiento de estrategia específica y saber cómo, cuándo y por qué debe usarla. En segundo lugar su función autorreguladora hace posible observar la eficacia de las estrategias elegidas y cambiarlas según las demandas de la tarea.

- **Motivación.-** Se deriva del vocablo moveré que significa moverse, poner en movimiento o estar listo para actuar. Es un factor cognitivo afectivo que determina los actos volitivos de los sujetos. En el plano pedagógico se relaciona con la posibilidad de estimular la voluntad, interés y esfuerzo por el aprendizaje.
- **Pensamiento crítico.-** El alumno usa conocimientos previos en situaciones nuevas para hacer evaluaciones críticas, resolver problemas o tomar decisiones.
- **Rendimiento Académico:** Es el resultado del aprendizaje del alumno que se refleja en un calificativo, como consecuencia de la interacción de este con el maestro o con su medio dentro de un proceso cognitivo, organizado y sistemático. Aunque todo aprendizaje no siempre depende de la labor educativa

- **Valoración de la tarea.**- Es la evaluación que hace el estudiante de cuan interesantes, importantes y útiles son las actividades o materiales del curso o materia.

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis General

- Existe una relación significativa entre las Estrategias de aprendizaje, la Motivación para el estudio y la Comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM.

2.4.2 Hipótesis Específicas

- Existe una relación significativa entre la Motivación para el estudio y la Comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM.
- Existe una relación significativa entre las Estrategias de aprendizaje y la Comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM.

- Existe una relación significativa entre la Motivación para el estudio y las Estrategias de aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM.
- Existe una relación significativa entre las dimensiones de la Motivación para el estudio y la Comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM.
- Existe una relación significativa entre las dimensiones de las Estrategias de aprendizaje y la Comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM.

2.5 Variables de Estudio

- Estrategias de aprendizaje
- Motivación para el estudio
- Comprensión lectora

2.5.1 Variables Controladas

- Edad
- Sexo
- Nivel Académico

CAPÍTULO III

3. Metodología

3.1 Tipo de Investigación

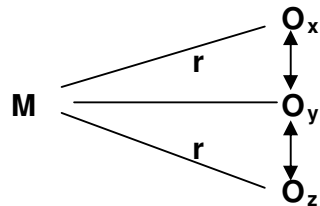
De acuerdo a Zorrilla (2007), la presente investigación es de tipo básica denominada también pura o fundamental, busca el progreso científico, acrecentar los conocimientos teóricos, sin interesarse directamente en sus posibles aplicaciones o consecuencias prácticas; es más formal y persigue las generalizaciones con vistas al desarrollo de una teoría basada en principios y leyes.

3.2 Diseño de investigación

Para la selección del diseño de investigación se ha utilizado como base el libro de Hernández, Fernández y Baptista (2010) titulado "Metodología de la Investigación". Según estos autores el diseño adecuado para esta investigación es de tipo descriptiva correlacional. "Estos diseños describen relaciones entre dos o más variables en un momento determinado. Se trata también de descripciones, pero no de variables individuales sino de sus relaciones, sean

estas puramente correlacionales o relaciones causales. En estos diseños lo que se mide es la relación entre variables en un tiempo determinado".

El esquema que le corresponde es el siguiente:



Donde:

M = Muestra

O = Indica las observaciones a cada nivel.

x, y, z = representa sub-indicaciones en cada O

R = es la posible relación entre las variables estudiadas.

En nuestro caso, pretendemos relacionar las Estrategias de aprendizaje, la Motivación para el estudio y la Comprensión lectora en una muestra de estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM.

3.3 Población y Muestra

3.3.1 Población

La población total objeto de nuestro estudio estará constituida por la totalidad de los alumnos matriculados en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

3.3.2 Muestra

De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2010) el diseño de la muestra es probabilístico de tipo estratificado clasificando a los alumnos de acuerdo a los ciclos académicos que existen en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. De la citada población se seleccionará una muestra representativa mediante la técnica de muestreo aleatorio y por afijación proporcional. Para la estimación del tamaño de la muestra se utilizará la siguiente fórmula (Sierra Bravo, 1994).

$$n = \frac{N * G^2(P * Q)}{E^2(N - 1) + G^2(P * Q)}$$

Donde:

- N = Población Total
- n = Tamaño de la muestra.
- G = Nivel de confianza (que es 95%, equivalente a 1,96)
- E = Margen de error (que es de un 5%, equivalente a 0.05)
- P = Valor esperado del universo (50% del universo, equivalente a 0.5)
- Q = Valor esperado del universo (50% del universo, equivalente a 0.5)

Calculando:

$$n = (1180)(1,96)^2(0,5*0,5) / (1180-1)(0,05)^2 + (1,96)^2(0,5*0,5)$$

$$n = (1180)(3,8416)(0,25) / (1179)(0,0025) + (3,8416)(0,25)$$

$$n = 1133,272 / 2,9475 + 0,9604$$

n = 1133,272 / 3,9079

n = 290

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA

Tabla Nº 1
Composición de la muestra por Sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombres	129	44,6
Mujeres	161	55,4
Total	290	100.0

Tal como se puede apreciar en la Tabla Nº 1, el número de mujeres es mayor en la muestra tomada, 55,4% frente al 44,6% de las mujeres.

Tabla Nº 2
Composición de la muestra por Edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
16	4	1.3
17	11	3.8
18	33	11.5
19	31	10.6
20	28	9.8
21	51	17.9
22	21	7.2
23	33	11.5

24	28	9.8
25	19	6.4
26	9	3.0
27	6	2.1
28	3	0.9
29	6	2.1
30	3	0.9
31	4	1.3
Total	290	100.0

Los resultados observados en la Tabla N° 2, nos indican que las edades de los sujetos de la muestra varían entre 16 y 31 años, siendo las de mayor prevalencia las de 21 años con el 17.9%, 18 y 23 con 11.5% y 19 con el 10.6%.

Tabla N° 3
Composición de la muestra por Ciclo académico

Ciclo Académico	Frecuencia	Porcentaje
II	63	21,7
IV	46	15,7
VI	63	21,7
VIII	50	17,4
X	68	23,4
Total	290	100.0

Tal como se puede apreciar en la Tabla N° 3, el número de sujetos por ciclo académico es de 63 para el segundo ciclo, 46 para el cuarto, 63 para el sexto, 50 para el octavo y 68 para el décimo.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En el estudio se utilizarán diferentes técnicas como el análisis de documentos, las cuales serán aplicadas durante todo el proceso de investigación, así como el fichaje, que se utilizará para la recolección de información primaria y secundaria con propósitos de redacción del marco teórico, también se utilizará la encuesta que se tomara como la principal fuente de recopilación de datos.

En la presente investigación se utilizarán dos cuestionarios uno para evaluar las estrategias de aprendizaje y la motivación y otro para evaluar la comprensión lectora en los alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje: MSLQ (Motivated Strategies For Learning Questionnaire)

Ficha Técnica

Autor	: Paul Pintrich
Procedencia	: Universidad de Michigan
Versión	: Original en idioma inglés.
Fecha de Construcción	: 1982 - 1986
Edad de aplicación	: de 15 años en adelante.

Administración : colectiva

Duración : Aproximadamente 30 minutos.

Adaptación al español por : Reynaldo Martínez y Sandra Castañeda.

Procedencia : España y México

Fecha adaptación : 1993

Antecedentes

Es un instrumento de autoreportaje, desarrollado entre 1982 - 1986 por investigadores de la Universidad de Michigan y administrado en aproximadamente 1000 estudiantes universitarios del curso “aprender a aprender” de la misma universidad. La versión final, utilizada en este estudio está diseñada para responder en el aula de clase y se compone de dos escalas: motivación y estrategias de aprendizaje con diferentes componentes y subescalas para cada parte.

ANALISIS DE CONFIABILIDAD DE LA PRUEBA DE MOTIVACION

Tabla N° 4

Análisis de la Confiabilidad del área de Orientación Intrínseca

Ítems	Media	D. E.	ritc
1	4.57	0.71	0.57 *
16	3.80	0.79	0.45 *
22	4.23	0.76	0.54 *
24	4.17	0.74	0.45 *
Alfa de Cronbach = 0.70 *			

* $p < .05$
N = 290

Los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0.20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0.70, el cual es significativo, lo que permite concluir que el área de Orientación Intrínseca presenta confiabilidad.

Tabla Nº 5
Análisis de la Confiabilidad del área de Orientación Extrínseca

Ítems	Media	D. E.	ritc
7	4.05	0.81	0.43 *
11	4.16	0.67	0.56 *
13	4.01	0.71	0.47 *
30	4.01	0.64	0.42 *
Alfa de Cronbach = 0.71 *			

* $p < .05$
N = 290

En lo que concierne al área Orientación Extrínseca, los hallazgos permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0.20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0.71, el cual es significativo, lo que permite concluir que el área presenta confiabilidad.

Tabla Nº 6

Análisis de la Confiabilidad del área de Valor de la tarea

Ítems	Media	D. E.	ritc
4	3.55	0.70	0.48 *
10	3.92	0.99	0.67*
17	3.59	0.96	0.44 *
23	3.65	0.98	0.41 *
26	4.17	0.74	0.44 *
27	3.72	0.78	0.42 *
Alfa de Cronbach = 0.74 *			

* $p < .05$

N = 290

Los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0.20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0.74, el cual es significativo, lo que permite concluir que el área de Valor de la tarea presenta confiabilidad.

Tabla Nº 7

Análisis de la Confiabilidad del área de Control sobre creencias de Aprendizaje

Ítems	Media	D. E.	ritc
2	4.22	0.68	0.34 *
9	4.23	0.64	0.27 *
18	3.50	0.82	0.37 *
25	3.59	0.96	0.50 *
Alfa de Cronbach = 0.72 *			

* $p < .05$

N = 290

Los resultados del área de Control sobre creencias de Aprendizaje, permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0.20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0.72, el cual es significativo, lo que permite concluir que el área presenta confiabilidad.

Tabla N° 8
Análisis de ítems y confiabilidad del área de Autoeficacia para el aprendizaje y el desempeño

Ítems	Media	D. E.	ritc
5	3.44	0.83	0.26 *
6	4.57	0.71	0.39 *
12	3.91	0.98	0.76 *
15	3.91	0.99	0.75 *
20	4.20	0.79	0.41 *
21	3.91	0.99	0.76 *
29	4.26	0.81	0.43 *
31	4.21	0.79	0.30 *
Alfa de Cronbach = 0.79 *			

* $p < .05$
N = 290

En lo que concierne a los resultados del área de Autoeficacia para el aprendizaje y el desempeño, se puede observar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0.20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a

través del coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0.79, el cual es significativo, lo que permite concluir que dicha área presenta confiabilidad.

Tabla N° 9

Análisis de ítems y confiabilidad del área de componente afectivo

Ítems	Media	D. E.	ritc
3	4.22	0.68	0.34 *
8	3.80	0.79	0.43 *
14	3.52	0.84	0.42 *
19	4.01	0.71	0.52 *
28	3.83	0.68	0.52 *
Alfa de Cronbach = 0.74 *			

* $p < .05$

N = 290

Los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0.20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0.74 el cual es significativo, lo que permite concluir que el área de componente afectivo presenta confiabilidad.

Tabla N° 10

Análisis generalizado de la Confiabilidad de la Prueba de Motivación

Ítems	Media	D. E.	ritc
Orientación Intrínseca	15,11	2,41	0,65
Orientación extrínseca	16,69	2,38	0,71
Valor de la tarea	23,12	3,46	0,76
Control creencias	15,42	2,55	0,57
Autoeficacia aprendizaje	30,24	4,08	0,73
C. Afectivo	18,76	3,01	0,73
Alfa de Cronbach = 0,88 *			

*** $p < 0.01$

N = 290

Los resultados del análisis generalizado de la confiabilidad de la Prueba de Motivación, incluyendo las áreas como si fueran ítems permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0,20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0,88, lo que permite concluir que la Prueba de Motivación presenta confiabilidad.

Tabla N° 11

Análisis de la Validez de Constructo de la Prueba de Motivación

Área	M	D. E	Factor
Orientación Intrínseca	15,11	2,41	0,58
Orientación extrínseca	16,69	2,38	0,66
Valor de la tarea	23,12	3,46	0,72
Control creencias	15,42	2,55	0,49
Autoeficacia aprendizaje	30,24	4,08	0,68
C. Afectivo	18,76	3,01	0,68
Varianza Explicada			63,50 %
<p>Medida de adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin = 0,89</p> <p>Test de Esfericidad de Bartlett = 1009,289 ***</p>			

*** $p < .001$

N = 290

Los resultados permiten denotar que la medida de adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin alcanza un valor de 0,89 que puede considerarse como adecuado, mientras que el test de esfericidad de Bartlett presenta un valor que es significativo, lo que nos indica que los coeficientes de correlación entre los ítems son lo suficiente elevados como para continuar con el análisis factorial.

Se aprecia que existe un solo factor que explica el 63,50 % de la varianza total. Estos hallazgos nos permiten indicar que la prueba de Motivación presenta validez de constructo.

ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD DE LA PRUEBA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Tabla N° 12

Análisis de ítems y confiabilidad del área de Ensayo

Ítems	Media	D. E.	ritc
39	3.96	0.76	0.59 *
46	3.68	0.77	0.51 *
59	3.72	0.82	0.52 *
72	4.32	0.83	0.60 *
Alfa de Cronbach = 0.71 *			

* $p < .05$

N = 290

En lo que se refiere al área de Ensayo, los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0.20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0.71, el cual es significativo, lo que permite concluir que el área presenta confiabilidad.

Tabla N° 13

Análisis de ítems y confiabilidad del área de Elaboración

Ítems	Media	D. E.	ritc
53	3.78	0.90	0.40 *
62	3.43	1.14	0.29 *
64	3.95	0.97	0.61 *
67	3.37	0.88	0.51 *
69	3.04	0.89	0.60 *
81	3.52	0.92	0.50*
Alfa de Cronbach = 0.72 *			

* $p < .05$ **N = 290**

En lo que se refiere al área de Elaboración, los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0.20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0.72, el cual es significativo, lo que permite concluir que el área presenta confiabilidad.

Tabla N° 14
Análisis de ítems y confiabilidad del área de Organización

Ítems	Media	D. E.	ritc
32	3.85	0.82	0.35 *
42	3.33	0.90	0.45 *
49	3.21	0.91	0.30 *
63	4.08	0.71	0.38 *
Alfa de Cronbach = 0.73 *			

* $p < .05$
N = 290

En el área de Organización, los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0.20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0.73, el cual es significativo, lo que permite concluir que el área presenta confiabilidad.

Tabla N° 15

Análisis de ítems y confiabilidad del área de Pensamiento Crítico

Ítems	Media	D. E.	ritc
38	3.64	0.97	0.37 *
47	3.85	0.82	0.36 *
51	2.96	1.09	0.38 *
66	3.94	0.91	0.36 *
71	3.09	1.00	0.38 *
Alfa de Cronbach = 0.70 *			

* $p < .05$
N = 290

En el área de Pensamiento Crítico, los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0.20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0.70, el cual es significativo, lo que permite concluir que el área presenta confiabilidad.

Tabla N° 16
Análisis de ítems y confiabilidad del área de Autorregulación
Metacognitiva

Ítems	Media	D. E.	ritc
33	3.63	0.84	0.51 *
36	3.64	0.91	0.56 *
41	4.31	0.77	0.46 *
44	3.61	0.95	0.49 *
54	3.82	0.81	0.42 *
54	3.53	0.88	0.22 *
56	3.61	0.76	0.31 *
57	3.49	0.99	0.38 *
61	3.88	0.80	0.36 *
76	3.64	0.91	0.56 *
78	3.77	0.88	0.41 *
79	3.21	1.04	0.45 *
Alfa de Cronbach = 0.79*			

* $p < .05$
N = 290

En lo que se refiere al área de Autorregulación Metacognitiva, los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0.20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0.79, el cual es significativo, lo que permite concluir que el área presenta confiabilidad.

Tabla N° 17
Análisis de ítems y confiabilidad del área de Tiempo y ambiente de
Estudio

Ítems	Media	D. E.	ritc
35	3.51	0.94	0.35 *
43	3.71	0.88	0.32 *
52	3.77	0.90	0.41 *
65	3.98	0.72	0.36 *
70	3.61	0.82	0.49 *
73	3.65	0.98	0.29 *
77	3.69	0.83	0.56 *
80	3.89	0.81	0.45 *
Alfa de Cronbach = 0.78 *			

* $p < .05$

N = 290

En lo que se refiere al área de Tiempo y ambiente de Estudio, los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0.20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0.78, el cual es significativo, lo que permite concluir que el área presenta confiabilidad.

Tabla N° 18
Análisis de ítems y confiabilidad del área de Regulación del Esfuerzo

Ítems	Media	D. E.	ritc
37	3.75	0.84	0.31 *
48	4.08	0.71	0.47 *
60	3.58	0.90	0.28 *
74	3.84	0.92	0.34 *
Alfa de Cronbach = 0.73 *			

* $p < .05$

N = 290

En lo que se refiere al área de Regulación del Esfuerzo, los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0.20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0.73, el cual es significativo, lo que permite concluir que el área presenta confiabilidad.

Tabla N° 19

Análisis de ítems y confiabilidad del área de Aprendizaje con compañeros

Ítems	Media	D. E.	ritc
34	4.09	0.84	0.46 *
45	3.95	0.84	0.40 *
50	4.15	0.78	0.45 *
Alfa de Cronbach = 0.70 *			

* $p < .05$
N = 290

En lo que se refiere al área de Aprendizaje con compañeros, los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0.20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0.70, el cual es significativo, lo que permite concluir que el área presenta confiabilidad.

Tabla N° 20

Análisis de ítems y confiabilidad del área de Búsqueda de ayuda

Ítems	Media	D. E.	ritc
40	4.28	0.63	0.59*
58	3.65	0.89	0.72*
68	3.80	0.79	0.47 *
75	3.95	0.74	0.39 *
Alfa de Cronbach = 0.73*			

* $p < .05$

N = 290

En lo que se refiere al área de Regulación del Esfuerzo, los resultados permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0.20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0.73, el cual es significativo, lo que permite concluir que el área presenta confiabilidad.

Tabla N° 21

Análisis generalizado de la Confiabilidad de la Prueba de Estrategias cognitivas

Ítems	Media	D. E.	ritc
Ensayo	14,19	2,52	0,77
Elaboración	21,50	3,92	0,84
Organización	13,90	2,96	0,78
Pensamiento critico	17,88	3,02	0,83
Autorregulación	42,37	7,07	0,89
Tiempo y ambiente	27,36	5,02	0,84
Regulación	14,16	2,49	0,75

A. Compañeros	10,20	2,27	0,62
Búsqueda ayuda	14,98	2,50	0,69
Alfa de Cronbach = 0,92 *			

*** $p < 0.01$

N = 290

Los resultados del análisis generalizado de la confiabilidad de la Prueba de Estrategias de Aprendizaje, incluyendo las áreas como si fueran ítems permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0.20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0.86, lo que permite concluir que la Prueba de Motivación y Estrategias cognitivas presenta confiabilidad.

Tabla N° 22
Análisis de la Validez de Constructo de la Prueba de Estrategias
Cognitivas

Área	M	D. E	Factor
Ensayo	14,19	2,52	0,67
Elaboración	21,50	3,92	0,77
Organización	13,90	2,96	0,68
Pensamiento critico	17,88	3,02	0,75
Autorregulación	42,37	7,07	0,85
Tiempo y ambiente	27,36	5,02	0,77
Regulación	14,16	2,49	0,63
A. Compañeros	10,20	2,27	0,47
Búsqueda ayuda	14,98	2,50	0,55
Varianza Explicada	68,37 %		

Medida de adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin = 0,96

Test de Esfericidad de Bartlett = 2079,132 ***

***** $p < .001$**

N = 290

Los resultados permiten denotar que la medida de adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin alcanza un valor de 0,96 que puede considerarse como adecuado, mientras que el test de esfericidad de Bartlett presenta un valor que es significativo, lo que nos indica que los coeficientes de correlación entre los ítems son lo suficiente elevados como para continuar con el análisis factorial.

Se aprecia que existe un solo factor que explica el 68,37 % de la varianza total. Estos hallazgos nos permiten indicar que la prueba de estrategias cognitivas presenta validez de constructo.

Comprensión Lectora: Prueba CLP Formas Paralelas

Ficha Técnica de la Prueba CLP Formas Paralelas

Autor : Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic

Procedencia : Universidad Católica de Chile

Año : 1991

Versión : Original en idioma Español.

Edad de aplicación : de 8 años en adelante.

Administración : colectiva

Duración : Aproximadamente 30 minutos.

Indicadores : Desempeño en:

- Lectura de textos, globalizando las informaciones que contiene y haciendo inferencias sobre ellas.
- Interpretación de los elementos deícticos y anafóricos de un texto.
- Reconocimiento de las afirmaciones que contiene un texto, distinguiendo hechos, opiniones, principios, deseos y otros matices de la expresión.
- Especificación del sentido preciso de palabras y expresiones dentro de un texto.
- Ordenar hechos narrados de acuerdo a su secuencia.
- Captar y manejar los elementos simbólicos que presente un texto.

ANÁLISIS PSICOMETRICO DE LA PRUEBA DE COMPRENSION LECTORA

Tabla N° 23

**Análisis generalizado de la Confiabilidad de la Prueba de Comprensión
Lectora**

Ítems	Media	D. E.	ritc
Escala 1	5,05	1,49	0,56*
Escala 2	4,30	1,32	0,48*
Escala 3	2,97	1,26	0,38*
Escala 4	4,09	1,32	0,39*
Escala 5	5,61	2,31	0,42*
Escala 6	3,72	1,41	0,46*
Alfa de Cronbach = 0,72 *			

*** $p < 0,01$

N = 290

Los resultados del análisis generalizado de la confiabilidad de la Prueba de Comprensión Lectora, incluyendo las áreas como si fueran ítems permiten apreciar que las correlaciones ítem-test corregidas son superiores a 0.20, lo que nos indica que los ítems son consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente Alfa de Cronbach asciende a 0,72, lo que permite concluir que la Prueba de Comprensión Lectora presenta confiabilidad.

Tabla N° 24
Análisis de la Validez de Constructo de la Prueba de Comprensión
Lectora

Área	M	D. E	Factor
Escala 1	5,05	1,49	0,75
Escala 2	4,30	1,32	0,74
Escala 3	2,97	1,26	0,50
Escala 4	4,09	1,32	0,74
Escala 5	5,61	2,31	0,40
Escala 6	3,72	1,41	0,64
Varianza Explicada			63,10 %
Medida de adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin = 0,69 Test de Esfericidad de Bartlett = 220,507 ***			

*** $p < ,001$
N = 290

Los resultados permiten denotar que la medida de adecuación del muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin alcanza un valor de 0,69 que puede considerarse como adecuado, mientras que el test de esfericidad de Bartlett presenta un valor que es significativo, lo que nos indica que los coeficientes de correlación entre los ítems son lo suficiente elevados como para continuar con el análisis factorial.

Se aprecia que existe un solo factor que explica el 63,10 % de la varianza total. Estos hallazgos nos permiten indicar que la prueba de Comprensión Lectora presenta validez de constructo.

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Los datos obtenidos mediante la aplicación de las técnicas e instrumentos antes indicados, recurriendo a los informantes o fuentes también ya indicadas, fueron incorporados al programa computarizado SPSS versión N° 22 y con ello se elaboraron los cuadros estadísticos correspondientes.

Los estadísticos que se emplearon teniendo en cuenta las características de la muestra y el nivel de las variables fueron los siguientes:

Media aritmética: Es una medida de tendencia central que permite determinar el promedio de los puntajes obtenidos. Es el resultado de la suma de las calificaciones, divididas entre el número de personas que responden.

$$X = \frac{\sum \bar{x}}{N}$$

El Coeficiente Alfa de Cronbach: Es una medida de la homogeneidad de los ítems y se define como el grado en que los reactivos de la prueba se correlacionan entre sí. Este coeficiente implica trabajar con los resultados de todas las pruebas incluyéndose en el análisis las respuestas individuales a cada ítem (Anastasi 1968, Brown 1980, Magnusson 1976). Su ecuación es:

$$\alpha = \left[\frac{K}{K-1} \right] \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_x^2} \right]$$

Coeficiente de correlación de Spearman: En estadística, el coeficiente de correlación de Spearman, ρ (rho), es una medida de la correlación (la asociación o interdependencia) entre dos variables aleatorias continuas. Para calcular ρ , los datos son ordenados y reemplazados por su respectivo orden.

El estadístico ρ viene dado por la expresión:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)}$$

Donde:

r_S = coeficiente de correlación de Spearman

D^2 = Cuadrado de las diferencias entre X e Y

N = número de parejas

Esta fórmula es una definición alternativa, muy cómoda, de la correlación de Spearman. El coeficiente de correlación de Spearman suele designarse con la letra griega Rho.

La interpretación de coeficiente de Spearman es igual que la del coeficiente de correlación de Pearson. Oscila entre -1 y +1, indicándonos asociaciones negativas o positivas respectivamente, 0 cero, significa no correlación pero no independencia.

CAPÍTULO IV

4. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1 Análisis de Normalidad

Tabla N° 25
Test de Bondad de Ajuste a la Curva Normal de Kolmogorov-
Smirnov de la prueba de Motivación

Ítems	M	D.E.	K-S Z	Sig
Orientación Intrínseca	15,11	2,41	0,11	,000
Orientación extrínseca	16,69	2,38	0,15	,000
Valor de la tarea	23,12	3,46	0,09	,000
Control creencias	15,42	2,55	0,12	,000
Autoeficacia aprendizaje	30,24	4,08	0,08	,000
C. Afectivo	18,76	3,01	0,09	,000

N = 290

Los resultados presentados en la Tabla N° 25 indican que las distribuciones de los puntajes de las áreas de la prueba de Motivación presentan estadísticos K-S Z que son estadísticamente significativos, por lo que podemos concluir que no presentan una adecuada aproximación a la curva normal. Es por ello que se tuvieron que utilizar contrastes estadísticos no paramétricos en el análisis de los datos de la investigación (Siegel y Castellan, 1995).

Tabla N° 26
Test de Bondad de Ajuste a la Curva Normal de Kolmogorov-
Smirnov de las pruebas de Estrategias de Aprendizaje y Desempeño
Académico

Ítems	M	D.E.	K-S Z	Sig
Ensayo	14,19	2,52	0,09	,000
Elaboración	21,50	3,92	0,08	,000
Organización	13,90	2,96	0,09	,000
Pensamiento crítico	17,88	3,02	0,08	,000
Autorregulación	42,37	7,07	0,09	,000
Tiempo y ambiente	27,36	5,02	0,06	,000
Regulación	14,16	2,49	0,09	,000
A. Compañeros	10,20	2,27	0,11	,000
Búsqueda ayuda	14,98	2,50	0,13	,000
Desempeño Académico	12,70	3,00	0,10	,000

N = 290

Los resultados presentados en la Tabla N° 26 indican que las distribuciones de los puntajes de las áreas de las prueba de estrategias de aprendizaje presentan estadísticos K-S Z que son estadísticamente significativos, por lo que podemos concluir que no presentan una adecuada aproximación a la curva normal. Es por ello que se tuvieron que utilizar contrastes estadísticos no paramétricos en el análisis de los datos de la investigación (Siegel y Castellan, 1995).

Tabla N° 27
Test de Bondad de Ajuste a la Curva Normal de Kolmogorov-
Smirnov de la prueba de Comprensión Lectora

Ítems	Media	D. E.	K-SZ	Sig.
Escala 1	5,07	1,50	0,20	,205
Escala 2	4,31	1,31	0,18	,186
Escala 3	2,99	1,26	0,17	,173
Escala 4	3,64	1,23	0,17	,170
Escala 5	5,64	2,31	0,19	,199
Escala 6	3,71	1,40	0,15	,152

N = 290

Los resultados presentados en la Tabla N° 27 indican que las distribuciones de los puntajes de las áreas de la prueba de Comprensión Lectora presentan estadísticos K-S Z que no son estadísticamente significativos, por lo que podemos concluir que presentan una adecuada aproximación a la curva normal. Es por ello que se utilizaron contrastes estadísticos paramétricos en el análisis de los datos de la investigación (Siegel y Castellan, 1995).

4.2 Análisis Correlacionales

Tabla N° 28
Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre la Motivación para el
Estudio y la Comprensión Lectora

Variables	Comprensión Lectora
Motivación para el Estudio	0,69***

* p < .05 ** p < .01 *** p < .001

N = 290

Los resultados presentados en la Tabla N° 28 nos indican que existen correlaciones significativas entre las variables en estudio ($r = 0,69$).

Tabla N° 29
Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre las Estrategias de Aprendizaje y la Comprensión Lectora

Variables	Comprensión Lectora
Estrategias de Aprendizaje	0,77***

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$
N = 290

Los resultados presentados en la Tabla N° 29 nos indican que existen correlaciones significativas entre las variables en estudio ($r = 0,77$).

Tabla N° 30
Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre la Motivación para el Estudio y las Estrategias de Aprendizaje

Variables	Estrategias de Aprendizaje
Motivación para el Estudio	0,57***

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$
N = 290

Los resultados presentados en la Tabla N° 30 nos indican que existen correlaciones significativas entre las variables en estudio ($r = 0,57$).

Tabla N° 31

Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre las dimensiones de la Motivación para el Estudio y la Comprensión lectora

Variables	Comprensión lectora
Orientación Intrínseca	0,39**
Orientación extrínseca	0,24**
Valor de la tarea	0,64**
Control creencias	0,19*
Autoeficacia aprendizaje	0,55**
Componente Afectivo	0,45**

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$
N = 290

Los resultados presentados en la Tabla N° 31 nos indican que existen correlaciones significativas, notándose que las correlaciones que alcanzan mayor valor son:

- Valor de la Tarea con la Comprensión lectora ($r = 0,64$).
- Autoeficacia para el aprendizaje y el desempeño con la Comprensión lectora ($r = 0,55$).
- Componente Afectivo con la Comprensión lectora ($r = 0,45$).
- Orientación Intrínseca con la Comprensión lectora ($r = 0,39$).

Tabla N° 32

Análisis de Correlación (rho de Spearman) entre las dimensiones de las Estrategias de Aprendizaje y la Comprensión lectora

Variables	Comprensión lectora
Ensayo	0,36**
Elaboración	0,64**
Organización	0,54**
Pensamiento critico	0,48**
Autorregulación metacognitiva	0,51**
Tiempo y ambiente	0,57**
Regulación del esfuerzo	0,66**
Aprendizaje con Compañeros	0,36**
Búsqueda ayuda	0,52**

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

N = 290

Los resultados presentados en la Tabla N° 32 nos indican que existen correlaciones significativas, notándose que las correlaciones que alcanzan mayor valor son:

- Regulación del esfuerzo con la Comprensión lectora ($r = 0,66$).
- Elaboración con la Comprensión lectora ($r = 0,64$).
- Tiempo y ambiente de estudio con la Comprensión lectora ($r = 0,57$).
- Organización con la Comprensión lectora ($r = 0,54$).
- Búsqueda de ayuda con la Comprensión lectora ($r = 0,52$).

CAPÍTULO V

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados del análisis de confiabilidad efectuado al inventario MSLQ – Escala de Motivación, revelan que todas las seis escalas que componen dicha escala son confiables en la medida que alcanzan los valores suficientes que así lo confirman. El análisis generalizado de la escala indica que el alfa de cronbach alcanza un valor de 0,88 lo que podemos considerar como bastante alto.

Por otra parte y con respecto a la validez de constructo del inventario MSLQ – Escala de Motivación, efectuado a través del Análisis Factorial Exploratorio, aplicando el método de los componentes principales, permite observar que presenta una Medida de Adecuación del Muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin que asciende a 0,89, el cual puede clasificarse como adecuado. Además presenta un test de esfericidad de Bartlett (1009,289), cuyo valor denota que la matriz de correlaciones entre áreas es significativa.

Los hallazgos indican que existe un solo factor que permite explicar el 63,50 % de la varianza total. Los resultados muestran que la prueba es válida, por lo que estos resultados son coherentes con los encontrados por el propio autor de

la prueba, Pintrich (1982-1986), por Reynaldo Martínez y Sandra Castañeda (1993).

Respecto del análisis de confiabilidad efectuado al inventario MSLQ – Escala de estrategias de aprendizaje, revelan que las nueve sub escalas que componen dicha escala son confiables en la medida que alcanzan valores que fluctúan entre 0,70 y 0,79. El análisis generalizado de la escala indica que el alfa de cronbach alcanza un valor de 0,92 lo que podemos considerar como bastante alto.

Por otra parte y con respecto a la validez de constructo del inventario MSLQ – Escala de estrategias de aprendizaje, efectuado a través del Análisis Factorial Exploratorio, aplicando el método de los componentes principales, permite observar que presenta una Medida de Adecuación del Muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin que asciende a 0,96, el cual puede clasificarse como adecuado. Además presenta un test de esfericidad de Bartlett (2079,132), cuyo valor denota que la matriz de correlaciones entre áreas es significativa.

En lo que se refiere a la prueba de comprensión lectora tenemos que el análisis de confiabilidad efectuado indica que el alfa de cronbach alcanza un valor de 0,72 el cual se considera como adecuado por lo que la prueba presenta confiabilidad.

Por otro lado la validez de constructo efectuado a través del Análisis Factorial Exploratorio, aplicando el método de los componentes principales, revela que presenta una Medida de Adecuación del Muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin que asciende a 0,69, el cual puede clasificarse como adecuado. Además presenta un test de esfericidad de Bartlett (220,507), cuyo valor denota que la matriz de correlaciones entre áreas es significativa.

Finalmente tenemos que existe un solo factor que explica el 63.10 % de la varianza total. Los resultados muestran que la prueba es válida, por lo que estos resultados respaldan los encontrados por los autores de la prueba, Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicia (1991).

Se debe considerar que estas pruebas, cuyos resultados han demostrado tener validez y confiabilidad, son dos herramientas que va a ser de mucha utilidad para los docentes en particular, en tanto les va a permitir evaluar los niveles de comprensión lectora y de estrategias de aprendizaje existentes entre sus alumnos, de tal forma que podrían ajustar su sistema de relaciones con ellos y obtener así mejores condiciones para el estudio y por tanto mejores resultados académicos.

En lo que respecta a la hipótesis general de investigación “Existe una relación significativa entre las Estrategias de aprendizaje, la Motivación para el estudio y la Comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM.”, tenemos que esta ha sido en lo fundamental, aceptada en tanto así

lo señalan los resultados y que se expresan en las tablas N° 28, 29 y 30, lo que confirmaría los resultados encontrados por Palomino, J. (2009), Dowall, E. (2009), Flores, M. (2008), Ecurra, L. (2006) y Muñoz, M. (2006), lo que sin duda debe merecer una profunda reflexión por parte de quienes tenemos obligaciones académicas como docentes que somos.

Muchos son los beneficios que puede brindar una buena comprensión lectora para el desarrollo de una persona tanto en lo intelectual como en lo personal, es por esto que de aquí parte el interés por dar a conocer algunas maneras de llegar a esta meta que directamente beneficia el aprendizaje de toda disciplina.

Cunningham y Stanovich (1997) mostraron que los alumnos que tuvieron un buen comienzo en el aprendizaje de la lectura en el primer año de lo que para nosotros es la primaria, fueron mejores lectores todavía diez años más tarde, tanto en lectura comprensiva como en velocidad.

El hábito y la comprensión misma de la lectura se inicia desde los primeros niveles educativos, desde que le prestamos un libro y le señalamos a los niños donde se lee, desde ahí iniciamos con la lectura y su comprensión. Esto lo sustentan Bravo, Bermeosolo, Pinto y Oyarzo (1994), quienes mencionan un efecto denominado “lector inicial” que muestra correlaciones significativas entre el conocimiento de letras, sílabas y palabras en los primeros años, con el rendimiento en comprensión lectora.

La situación ciertamente se está agravando. Podemos pensar que los niños no “quieren” acceder a la lectura por múltiples razones, falta de interés, falta de motivación, etc.... Pero, ¿tenemos claro que es leer? Y ¿para qué leemos?, ¿qué es comprender?

Para Isabel Solé (1992), leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. Leer es un proceso de emisión y verificación de predicciones que conducen a la construcción de la comprensión del texto. Es un proceso interno pero se tiene que enseñar.

Por otra parte un nuevo reto para los educadores en los tiempos actuales caracterizados por los “nuevos ambientes de aprendizaje”, continúa siendo el de preparar a los estudiantes como individuos autónomos, pensantes, críticos de la realidad y capaces de contribuir y mejorar la sociedad. Es importante examinar cuidadosamente de qué manera se está enseñando, a través de las técnicas didácticas y los enfoques metodológicos en educación superior, las habilidades del pensamiento crítico o si por el contrario se continúa con una educación bancaria que no permita la autonomía del aprendizaje, es decir la utilización de estrategias de aprendizaje en un sentido amplio y eficaz.

La capacidad de aprender por sí mismo, se ha convertido en un requisito previo para vivir en el mundo actual. En la universidad, para poder ayudar a que el aprendiz desarrolle esta competencia se debe buscar aumentar la autonomía

en su propio proceso de aprendizaje, de tal manera que esté en capacidad de relacionar problemas por resolver y buscar sus propios propósitos de aprendizaje. Para lograrlo, el aprendiz debe buscar la información necesaria, analizarla, generar ideas para solucionar problemas, sacar conclusiones y establecer el nivel de logro de sus objetivos.

De esta manera la autonomía en el aprendizaje es la facultad que le permite al aprendiz tomar sus propias decisiones que lo lleven a regular su propio aprendizaje de acuerdo con los objetivos y resultados por alcanzar y al contexto o condiciones específicas de aprendizaje.

Por lo tanto el aprendizaje autónomo lleva al aprendiz a vivir la autorregulación permitiéndole satisfacer exitosamente tanto las demandas de sí mismo, como las externas que se le plantean por parte de los instructores y los proyectos de formación, estrategia que fomenta este tipo de aprendizaje. Además, permite desarrollar su capacidad innata de aprender por sí mismo, de manera reflexiva, a través de la disciplina, la búsqueda de información y la solución de problemas. De esta manera el estudiante dirige y regula su propio proceso formativo.

CONCLUSIONES

1. Los resultados alcanzados nos indican que la motivación para el estudio y las estrategias de aprendizaje se relacionan significativamente con la Comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM.
2. Los resultados correlacionales alcanzados nos indican que existen relaciones significativas entre la motivación para el estudio y la Comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM.
3. Los resultados correlacionales alcanzados nos indican que existen relaciones significativas entre las Estrategias de Aprendizaje y la Comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM.
4. Los resultados correlacionales alcanzados nos indican que existen relaciones significativas entre la motivación para el estudio y las Estrategias de Aprendizaje en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM.
5. Los resultados correlacionales alcanzados nos indican que existen relaciones significativas entre las dimensiones de la motivación para el

estudio y la Comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM.

6. Los resultados correlacionales alcanzados nos indican que existen relaciones significativas entre las dimensiones de las Estrategias de Aprendizaje y la Comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM.

RECOMENDACIONES

1. Realizar un mayor número de investigaciones utilizando diversos diseños, particularmente cualitativos de tal manera que la investigación pueda ser ampliada y profundizada con el propósito de contar con mayores evidencias empíricas que nos permitan obtener un mayor conocimiento sobre estas variables de tal manera que podamos plantear estrategias mucho más precisas y sustentadas.
2. Replicar la presente investigación en diferentes muestras de alumnos de diversas instituciones educativas, tanto públicas como privadas a lo largo de todo el país que nos permitan contar con mayores evidencias empíricas sobre las variables en estudio.
3. Establecer en el aula de clases la adquisición de estrategias de aprendizaje que les permita a los alumnos pensar y actuar en forma reflexiva, crítica, imaginativa, propositiva y creativa, en este aspecto es muy importante el papel del profesor.
4. Dotar a los alumnos de una gama amplia de estrategias de aprendizaje y habilidades lectoras, que les permitan aprender a aprender significativamente en cada curso escolar, en vinculación con las diferentes áreas de contenido o dominios conceptuales específicos.

5. Sería muy importante que la Universidad pueda hacer un gran esfuerzo que permita publicar las investigaciones y particularmente la presente tesis de tal manera que se pueda abrir un gran debate sobre los temas tratados de tal manera que se puedan encontrar diversas alternativas de solución.

Referencias Bibliográficas

- Alonso Tapia, J. y Mateos Sanz, M. (1987). *Entrenamiento de habilidades cognitivas: comprensión lectora. ¿Enseñar a pensar? Perspectivas para la educación compensatoria*. Madrid: CIDE.
- Alonso Tapia, J. y Mateos Sanz, M. (1987): Comprensión de la lectura: una aproximación al problema de la evaluación. *Boletín del I.C.E. de la Universidad Autónoma de Madrid*, 11.
- Alliende, F. (1993). *La Lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile. Andrés Bello.
- Ausubel, D (1978). *La psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Bravo, L., Bermeosolo, J., Pinto, A. y Oyarzo, E. (1994) El "Efecto Lectura inicial" y el rendimiento escolar básico. *Estudios pedagógicos* 19: 95-104.
- Campos L. (2002) *Relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en ingresantes a la universidad*. Tesis Universidad Nacional Hermilio Valdizan Huánuco.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Correa, M. Castro, F. Lira H. (2004) Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de las alumnas y alumnos de primer año de pedagogía en enseñanza media de la Universidad Bío-Bío. *Theoria Vol 13. Pp.103-110*.

- Cunnigham A. y Stanovich K.: (1997) Early reading acquisition and its relación to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33:934-935. Citado por Bravo L, Villalor IV. y Orellana L: (2003) Predictividad del Rendimiento de la lectura. El segundo año básico. *Psykhé* 12 : 29-36.
- Díaz Barriga F. y Hernández, G. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Edit. McGraw-Hill, segunda edición. México.
- Fernández, M. (2002). Estudio descriptivo de la relación entre motivación y estrategias de aprendizaje de aprendizaje en las clases de inglés como lengua extranjera en magisterio. *Boletín de Estudios e Investigación N° 3*.
- Hernández, R., Fernández C., y Baptista P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Ed. Mc Graw Hill. México.
- Quintero, A. y Hernández, A. (2001). *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Linares, F. (2004). *Diagnóstico y evaluación de las estrategias motivacionales y de aprendizaje en las alumnas de educación secundaria del colegio Mater Cristi de Surco*. Tesis Para optar el Título Profesional de Licenciada en educación. UNMSM.
- Lozano, L., García, E., Gallo A. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema Vol. 12. Supl. N° 2 Pp. 344 – 347*.
- Martínez J. y Galán, F. (2000). Motivación, estrategias de aprendizajes y evaluación del Rendimiento en alumnos Universitarios *Iber Psicología Vol. 5*
<http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi5-2/martinez/jmartinez@psi.ub.es>

- Mas C. y Medinas M. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Annales de Psicología Vol. 23, N° 1 (junio), 17-24.*
- Massone, A. y Gonzales, G (2003). Análisis del uso e estrategias cognitivas de aprendizaje, en estudiantes de noveno año de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación N° 33 Pp. 1 – 5.*
- Monereo, C; Castelló, M; M. Clariana; Palma, M. y Pérez, L. (2000) *Estrategias de enseñanza aprendizaje*. Edit. GRAO. Barcelona. España.
- Muñoz M. (2005). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicología Científica.com. Mes: Julio.*
- Palomino, J. (2009). *Estudio de las relaciones entre motivaciones, estilos cognoscitivos, estrategias de aprendizaje y actividad personal en estudiantes universitarios*. Tesis para optar el grado de Doctor. Universidad Nacional de educación Enrique Guzmán y Valle.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje Estratégico*. Madrid: Santillana.
- Rinaudo M., Chiecher A., Donolo, D. (2003) Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Annales de Psicología. Vol. 19 N° 1(junio) 107-119.*
- Rinaudo M., De la Barrera, M., Danolo, D. (1997). Motivación para el aprendizaje en los alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción. Vol. 4. N° 22.*
- Rodríguez (2008). *Las estrategias cognitivas en el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos de las especialidades de Biología, Química, Física*

en la Facultad de Ciencias de la UNE. Tesis. Universidad Enrique Guzmán y Valle La Cantuta.

Sánchez, H., y Reyes, C. (2006). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica. Lima.* Ed. Universidad Ricardo Palma.

Segura L., (2006). *Las estrategias de Aprendizaje, un recurso cognitivo.* Universidad autónoma de México.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura.* Barcelona. ICE/GRAO.

Suarez. J. y Fernández A. (2005) Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes. *Annales de Psicología.* Vol. 21 Nº 1(junio) 116-128.

Torres M. (2004). *Dominancia cerebral, inteligencias múltiples, motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos del primer año de la Facultad de Medicina de la UNMSM.* Tesis para obtener el Grado de Doctor en Ciencias de la Educación. UNE Enrique Guzmán y Valle.

Van Dijk, Teun. (1983). *La ciencia del texto.* Paidós. Buenos Aires.

ANEXOS